

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

**LUGARES EMERGENTES DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL:  
EXPERIÊNCIAS E PRODUÇÕES SOCIOEDUCATIVAS, SITUADAS NA TENSÃO ENTRE EXCLUSÃO SOCIAL  
E IGUALDADE COMO CONDIÇÃO**

SOFIA RAMOS DE ALMEIDA SANTOS

**TESE DE MESTRADO**  
**ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA LAURA PEREIRA DA FONSECA**

2009

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

**LUGARES EMERGENTES DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL:  
EXPERIÊNCIAS E PRODUÇÕES SOCIOEDUCATIVAS, SITUADAS NA TENSÃO ENTRE EXCLUSÃO  
SOCIAL E IGUALDADE COMO CONDIÇÃO**

Sofia Ramos de Almeida Santos

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Sociologia da Educação e Protecção Social, sob orientação da Professora Doutora Laura Pereira da Fonseca

2009

## AGRADECIMENTOS

Aos/às jovens e crianças da Associação de Ludotecas do Porto por partilharem comigo os seus espaços, famílias, cultos e vidas e por me ensinarem que só quando escutamos podemos crescer e viver em conjunto. Um sincero obrigada por me ajudarem a crescer como pessoa e profissional da educação.

Às profissionais e coordenadora da ALP, Dr.<sup>a</sup> Teresa Roquette pela solidariedade e naturalidade com que me integraram nas práticas, actividades e espírito da associação. Na certeza que partilhamos uma luta comum, obrigada pelos conhecimentos e experiência que me ensinaram a ultrapassar os obstáculos e conflitos existentes.

À minha orientadora, amiga e professora Doutora Laura Pereira da Fonseca por nunca desistir de mim nas angústias e prazeres que este percurso formativo implica. Obrigada pelo investimento, rigor e exigência em todos os momentos de reflexão, escrita e discussão. Acima de tudo, obrigada pelo reconhecimento e carinho com que desafiou e contribuiu para a minha curiosidade crítica.

Às/aos professoras/es e amigas/os da FPCE-UP, Helena Costa Araújo, Sofia Marques da Silva, Preciosa Fernandes, Eunice Macedo e Adilson De Ângelo pelo estímulo e confiança dispensadas.

À Joana Santos Silva, Rafaela Ganga, Mafalda Machado, Isabel Messeder e Margarida Bacelar pelos contributos indispensáveis, amizade e força com que partilhamos estes momentos de pressão e de reflexão, mas também de crescimento.

A todos/as os meus amigos e amigas por continuarem por perto.

Ao Alexandre, meu porto de abrigo, pela espera, paciência e companheirismo com que tornou as minhas fragilidades forças.

E por fim, à minha mãe, pai, Mafalda, Vasco e Salvador por sempre acreditarem em mim e nunca me deixaram só neste trajecto tão solitário e pesado. Obrigada pela compreensão, apoio e amor com que me acompanharam e motivaram a ser quem sou.

## RESUMO

---

O presente trabalho inscrito na especialização de Sociologia da Educação e Contextos de Protecção Social do Mestrado em Ciências da Educação revisita um estágio realizado no ano de 2005/2006 na área de Inclusão e Animação Sociocultural da Licenciatura em Ciências da Educação. Este estágio teve lugar na Associação de Ludotecas do Porto com um grupo de jovens maioritariamente de etnia cigana.

A discussão em causa nesta revisitação tem por objecto a animação socioeducativa, entendida como parte da animação sociocultural e da sociologia de educação não formal, enquanto estratégia política de intervenção em comunidades e territórios de exclusão social.

Este objecto é explorado à luz da teoria da igualdade como condição (Baker, Lynch, Cantillon e Walsh, 2004) em educação, cuja agenda se baseia no exercício de condições institucionais e organizacionais que exigem a presença simultânea de reconhecimento, recursos, afectos, poder, trabalho e formação. Na verdade, são estes contextos de concretização das condições que propiciam as “expressões” e relações transformadoras entre sujeitos, grupos e “educadores” (todos/as os/as profissionais de educação).

Este foco teórico permite corporizar uma estratégia educativa *relacional* posicionada nos contornos de investigação-acção, no sentido em que a intervenção é sustentada pela reflexão crítica, socialmente comprometida com os sujeitos e grupos, que são reconhecidos e tomados como activos e não apenas como objectos de medidas redistributivas e compensatórias. Deste modo, nesta dissertação a análise dos processos e dispositivos pedagógicos criados no projecto de animação socioeducativa têm uma centralidade na reconceptualização teórico-metodológica do “vivido”. Para tal, discutem-se, aqui, alguns dos principais instrumentos, especificamente um filme elaborado com e pelos/as jovens, as notas de terreno e o relatório de estágio, mobilizados para interpretar e visualizar o que definimos por três eixos de acção do trabalho socioeducativo. Estes eixos apontam algumas “condições” de intervenção para a igualdade - o percurso do sujeito educador/a no alcance à realidade; o conhecimento dos grupos e comunidades “marcadas”; e por fim, as potencialidades do trabalho socioeducativo na produção criativa e cultural com grupos excluídos.

## ABSTRACT

---

This study, registered in the specialisation - Sociology of Education and Social Protection Contexts - of the Masters in Educational Sciences revisits an internship carried out in the year 2005/2006 within the subject Inclusion and Socio-cultural Animation of the Educational Sciences degree. This internship took place at the Porto Toy Libraries Association with youth that were predominantly gypsies.

The purpose of the discussion in question in this revisit is socio-educational animation, which is understood to be a part of socio-cultural animation and of informal education sociology, as a political intervention strategy in socially excluded communities and areas.

This purpose is explored under the scope of the theory of equality as a condition (Baker, Lynch, Cantillon and Walsh, 2004) in education, the agenda of which is based on executing institutional and organisation conditions that demand the simultaneous presence of recognition, resources, affection, power, work and training. In fact, it is the execution of this conditions that give rise to the transforming “expressions” and relationships between the subjects, groups and “educators” (all education professionals).

This theoretical focus demonstrates a *relational* educational strategy found on the limits of research-action, in as much as the intervention is held up by critical reflection, socially committed to the subjects and groups, which are recognised and held as active and not just objects of redistributive and compensatory measures. Thus, in this dissertation the analysis of teaching processes and devices created within the socio-educational animation project are centred on the theoretic-methodological reconceptualisation of the “vivid”. For this purpose, some of the main tools used to visualise what we define as the 3 axis of action of socio-educational work are discussed here. Specifically a film made with and by the youngsters, field notes and the internship report. These pillars which are supported by critical reflection, sociological in nature, correspond to some of the “conditions” that professionals in the area of education should promote to achieve intervention for equality, in order to give (new) meaning to the potential of educational action as a stimulus to cultural and creative production for groups with few resources.

## RÉSUMÉ

---

Le présent travail, inscrit dans la spécialisation de Sociologie de l'Éducation et Contextes de Protection Sociale de la Maîtrise en Sciences de l'Éducation, revisite un stage réalisé en 2005/2006 dans le cadre de l'Inclusion et Animation Socio-culturelle de la licence en Sciences de l'Éducation. Ce stage a eu lieu à l'Association de Ludothèques de Porto avec un groupe de jeunes majoritairement de l'ethnie gitane.

La discussion en cause dans cette revisitation a pour objectif l'animation socio-éducative, entendue comme part de l'animation socio-culturelle et de la sociologie de l'éducation non formelle, en tant que stratégie politique d'intervention en communautés et territoires d'exclusion sociale.

Cet objet est exploré à l'abri de la théorie de l'égalité comme condition (Baker, Lynch, Cantillon et Walsh, 2004) en éducation, dont l'agenda est basée dans l'exercice de conditions institutionnelles et organisationnelles qui exigent la présence, en simultanée, de reconnaissance, recours, estimes, pouvoir, travail et formation. En vérité, ce sont ces contextes de concrétisation des conditions qui permettent les "expressions" et relations transformatrices entre sujets, groupes et "éducateurs" (tous les professionnels de l'éducation). Ce foyer théorique permet de donner corps à une stratégie éducative *relationnelle* située dans les contours de l'investigation-action, dans le sens où l'intervention est soutenue par la réflexion critique, socialement engagée avec les sujets et groupes, qui sont reconnus et vus comme actifs et non seulement comme des objets de mesures redistributives et compensatoires.

Ainsi, dans cette dissertation, l'analyse des procès et dispositifs pédagogiques créés dans le projet d'animation socio-éducative ont une centralité dans la reconceptualisation théorique et méthodologique du "vécu". Dans ce sens, on discute, ici, certains des principaux outils mobilisés pour visualiser ce qu'on définit comme les trois axes d'action du travail socio-éducatif: un film réalisé par les jeunes, les notes de terrain et le rapport de stage. Ces axes, soutenus par une réflexion critique de nature sociologique, correspondent à certaines des "conditions" que les sujets de l'éducation doivent promouvoir à la portée d'une intervention pour l'égalité, de façon à (re)signifier le potentiel de l'action comme stimulant de la production culturelle et créative, avec des groupes à recours réduits.

## ÍNDICE

<b>RESUMO.....</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>2</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>I PARTE .....</b>	<b>9</b>
<b>Teorizando a igualdade como condição face ao trabalho educativo da animação sociocultural .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 .....</b>	<b>11</b>
<b>Explorações teóricas e multireferenciais da igualdade como condição .....</b>	<b>11</b>
1. A teoria da igualdade como condição contra a indiferença à diferença .....	11
2. A protecção social sob um pano de fundo «orgânico» do trabalho: do assistencialismo à acção social, exclusão, reconhecimento, diferenças .....	16
2.1. A inclusão como condição para a igualdade .....	24
3. Educação escolar: espaço de “recontextualização” para a igualdade .....	27
4. Possibilidade de Intervenção socioeducativa em comunidades .....	30
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>34</b>
<b>A animação sociocultural como estratégia política e metodológica .....</b>	<b>34</b>
1. Em torno da teorização e discussão da Animação Sociocultural .....	35
1.1. A Animação Sociocultural: a procura de um sentido. ....	35
1.2. A Animação Sociocultural entre paradigmas.....	39
1.3. A animação sociocultural comprometida com a participação.....	42
1.4. Entre o Animar a Educação e o olhar educativo da animação .....	43
1.5. O lugar das profissionais das Ciências da Educação no trabalho socioeducativo .....	47
2. Posição Epistemológica e olhar metodológico na construção do dispositivo pedagógico e socioeducativo .....	49
3. Elementos para ler a realidade: notas de terreno, relatório e filme de animação ....	51
3.1. As notas de terreno: registos de observação participante.....	51
3.2. O relatório de estágio .....	53
3.3. O estatuto do filme, recurso metodológico de participação e reconhecimento.....	53
<b>II – PARTE .....</b>	<b>57</b>
<b>Condições emergentes da intervenção socioeducativa: Olhar e entrar numa realidade. ....</b>	<b>57</b>
<b>Capítulo 3 .....</b>	<b>60</b>
<b>O percurso vivido para captar a realidade - da pesquisa à acção.....</b>	<b>60</b>
1. A entrada no terreno da estranheza à imersão: “Apenas queria estar lá” .....	60
2. Entre invasão e intrusão: as vivências, os obstáculos, as decisões e as dúvidas no trabalho de animação socio-educativa .....	63

3. A (in)tenção pedagógica e a tensão da realidade.....	65
4. Os Aldoaritos: das rupturas à criação do grupo. A vontade de separação e de agir com autonomia .....	67
5. “Pegar” no espaço: a produção cultural para além do consumo.....	68
6. As conquistas e a despedida do terreno .....	73
<b>Capítulo 4. ....</b>	<b>77</b>
<b>Vidas do Grupo do bairro: O “Nós” presente nos “Outros”.....</b>	<b>77</b>
1. A Etnicidade como relação e negociação entre os “insiders” e “outsiders” .....	77
1.1. Percursos e valores da etnia cigana .....	79
2. Experiências de opressão nas margens: o “Nós” que separa.....	81
2.1. As mulheres do bairro: o espelho entre a opressão e a valorização .....	87
2.2. As sexualidades interditas: da sensualidade à repressão feminina.....	90
3. A escola como dispositivo pedagógico de intervenção com minorias .....	93
3.1. A escola: um espaço de socialização e convívio para os rapazes e de risco para as raparigas .....	95
3.2. A escola como um local de vícios: que sentido para as famílias? .....	97
3.3. O olhar dos/das jovens sobre a escola.....	98
<b>Capítulo 5. ....</b>	<b>102</b>
<b>O Filme “Os Aldoaritos”.....</b>	<b>102</b>
1. Um guião em construção .....	102
2. Algumas dimensões de análise do filme.....	104
2.1. O desejo de mudança – em busca do bairro “novo” .....	104
2.2. Como a Escola trabalha com os “certinhos” e os “que vivem a vida” .....	106
2.3. O amor romântico entre o desejo e a proibição .....	107
2.4. “Som, Câmara, Acção!” .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>

---



## INTRODUÇÃO

---

O presente trabalho resulta de uma reinterpretação do estágio da Licenciatura em Ciências da Educação, realizado em 2006 na Associação de Ludotecas do Porto (ALP). Regressar a esta experiência permite explorar a sensação de incompletude reflexiva que tinha ficado do anterior processo. O desafio de olhar de novo para algo que foi difícil mas extremamente aliciante pelo seu carácter *descobridor* de significados que antes passaram despercebidos, apresenta-se como uma possibilidade de produção criativa e educativa. O caminho percorrido fez-me reflectir de novo nas mesmas problemáticas, agora talvez com uma maior consistência na argumentação do pensamento e acção das Ciências da Educação na política social, devido à distância e maior maturidade científica. Deste modo, a reflexão não se limita apenas à desconstrução do material empírico, mas também à oportunidade de reanalisar as orientações teóricas que fundamentaram a experiência.

A acção do estágio centrou-se na ALP e no bairro social que a envolve. Neste território físico, social e cultural procurei construir “laços de relação” e perceber as culturas locais e as fronteiras existentes face ao resto da cidade, através de um projecto de animação sociocultural com jovens. Trabalhei com um grupo de rapazes e raparigas de diferentes idades (entre os 10 e os 15 anos), habitantes do bairro, sendo a maioria de etnia cigana e/ou “presuntos” (filhos de casamentos entre membros da etnia cigana e lusa-branca). A ênfase na construção de “relação” social, interpessoal e cultural fundamental à comunicação entre grupos, pretendia visualizar a possibilidade de mediação social que os diferentes processos de animação sociocultural, e especificamente da sua vertente socioeducativa, geram.

No âmbito desta dissertação revisitar este contexto levanta novas questões acerca da relação entre a educação e o trabalho social e cultural. Projectar a educação como parte da política social permite, de facto, pensar a Ludoteca como um espaço educativo constituído nos interstícios e vazios das instituições “clássicas” de educação e de protecção social. Esta perspectiva focaliza o objecto de estudo em torno do lugar da animação sociocultural como política educacional “activa” em contextos sociais e territórios de exclusão, geralmente alvo de intervenção de políticas remediadoras e compensatórias de protecção social e educacional.

De facto, para ser sociocultural é suposto incorporar as suas dimensões intrínsecas – educativa, social, cultural e política – e inscrever-se “num projecto mais amplo de desenvolvimento social” (Peres, 2004:27), numa perspectiva de intervenção sob o ângulo da justiça social. (Young, 2000; Fonseca, 2006). A animação sociocultural surge aqui problematizada, não enquanto metodologia de trabalho, técnica de “diagnóstico” ou de “acção de entretenimento”, mas sobretudo

como estratégia metodológica fundamental de acção política em educação. Segundo Peres (2004:27),

“[...] uma estratégia política, educativa e cultural de emancipação individual e colectiva, assente num conjunto de práticas de Investigação Social, Participação e Acção Comprometida. Um processo fundamentalmente centrado na promoção da participação consciente e crítica de pessoas e grupos na vida sociopolítica e cultural em que estão inseridos, criando espaços para a comunicação interpessoal.”

Esta estratégia, através de espaços de comunicação e interacção, supõe uma exploração das potencialidades que a educação oferece às pessoas para que, além de tomarem consciência das suas vidas e realidades, tenham oportunidades de expressar e desenvolver as suas capacidades em condições em que possam ser escutadas e cuidadas.

Assim, o enfoque central da nossa discussão centra-se na possibilidade de pensar a animação sociocultural como estratégia de acção educacional assente numa ética de justiça social e de participação política, numa perspectiva da sociologia da educação não-formal (Afonso, 1992). Para tal, apoiámo-nos na teoria da *igualdade como condição*, e suas dimensões ao nível do *respeito e reconhecimento*, do *cuidado*, do *poder e recursos* e, por fim, dos *processos de formação*, como prática e como orientação teórica para reflectir a articulação entre a política social e a política educativa. Na verdade, esta articulação política e, eventual, complementaridade, ocorre pela valorização das políticas de reconhecimento e de participação das diferenças, a par das políticas de redistribuição dos recursos e poderes. No caso concreto do contexto aqui apresentado, é fundamental repensar nesta integração das políticas redistributivas de protecção social, na acção educativa da animação sociocultural, para enquadrar o percurso de trabalho realizado com um grupo social “desfavorecido”, que vive num suposto ciclo de exclusões. Assim, falar de exclusão e inclusão torna-se pertinente, não só pelas características do contexto e grupo, mas pela análise das potencialidades interventivas da animação sociocultural e das Ciências da Educação em contextos das “margens”.

A relação e discussão destas noções empurra-nos a pensar sobre o modo como o princípio da igualdade presente na animação sociocultural e educativa se actualiza nos dias de hoje, onde o individualismo tende a sobrepor-se ao colectivo e aos grupos. De facto, a era do consumo parece ter imposto um novo estilo de vida economicista e individualista, substituindo os ideais de igualdade e os laços de solidariedade entre as comunidades, isolando-os de sentido e transferindo-os para *discursos* tomados como *referência* por um passado colectivo. Mas, apesar do individualismo, por vezes, exacerbado, parece que a sociedade continua a organizar-se em classes e grupos de poder, que se distanciam e se relacionam numa mítica Torre de Babel giratória, formada por anéis concêntricos

em torno do Estado. Segundo as palavras de Capucha (1995), estes anéis são legitimados conforme a maior ou menor proximidade do centro, sendo que no interior se constroem os “anéis da integração” e no exterior os “anéis de exclusão”. A sua aproximação ou distanciamento em relação ao Estado reflecte, ora as oportunidades de cidadania a que os diferentes grupos têm acesso, ora o grau de dependência a que os mesmos estão sujeitos.

Para analisar estas relações de poder e dependência entre os centros e as margens, tornou-se imprescindível neste trabalho, realçar o impacto das políticas de protecção social, do Estado Providência sobre o sistema de suporte das redes desiguais entre os grupos, na tentativa de promover espaços de cidadania, respeito, igualdade e qualidade de vida, só possíveis nos processos de transição de um estado assistencialista para um estado activo baseado nas solidariedades locais e em políticas de desenvolvimento, reconhecimento e participação. Esta passagem da função “paternal e protectora” do estado para a função “estimuladora” nem sempre foi bem conduzida, dando lugar a um novo sistema que não se debruça sobre os mais necessitados e dependentes, mas que se torna “pai” dos mais próximos, estabelecendo “com os “anéis civis interiores” (os grupos mais próximos e influentes do poder estatal) do sistema de dominação política [...] uma posição simultaneamente de paternalismo e cumplicidade, assim se legitimando a dominação” (Capucha, 1995:3). Assim, a animação socioeducativa nestes tempos de ambiguidade projecta possibilidades de pensar a cidade educativa através da acção institucional de associações que emergem como “corpos intermédios” que facilitam e promovem a relação entre os vários grupos, sob o protagonismo, por um lado, do *aprender a ser*, e por outro, da permanente actualização das margens incitadas por políticas de competitividade. (Quintana, 1991)

É neste cenário de contradições e desencantos, mas também de aberturas e possibilidades que emergem as preocupações centrais desta pesquisa, consciente que é “urgente requalificar a democracia” (Peres, 2004:27), através de uma cidadania ampla, praxiológica e reflexiva, criadora de oportunidades de inclusão e de participação. Pensar numa política de acção social, não centrada na assistência e na carência, mas nas potencialidades endógenas que existem nos “mundos vitais” (Garcia, 2004:267), nas pessoas, grupos e comunidades, requer que a intervenção seja pensada localmente, centrada na responsabilização partilhada entre as pessoas, instituições e populações e na procura de soluções para as problemáticas, a partir de uma consciencialização autónoma e crítica das suas acções, recuperando a “identidade comunitária”. “É pensando o agir local e agindo o pensar global que poderemos recuperar a identidade comunitária.” (Peres, 2004:27). É esta dupla responsabilização repartida entre o Estado, responsável pela oferta, e os/as cidadãos/as responsáveis pela procura de uma participação cívica na sociedade que permite equacionar uma política social assente nos direitos e igualdades. A ambiguidade própria da contemporaneidade parece exigir, então,

uma *ressignificação* da animação sociocultural, assim com uma *reconceptualização* da igualdade (Casa-Nova, 2002) que procuramos desocultar neste texto.

Do ponto de vista metodológico, o acesso às culturas locais e às práticas do quotidiano emergentes nos espaços educativos de “microrelações sociais” (Fonseca, 2001) e de escuta criados durante o estágio, foram o primeiro passo para a construção do projecto de animação socioeducativo, enquanto âmbito da animação sociocultural. Ao longo do trabalho de terreno assumi uma postura de observação e de participação activa nas dinâmicas da associação (ALP) e do grupo, que aparece registada nas notas de terreno aqui analisadas. Trata-se de uma posição compreensiva de conhecimento da realidade, a par de se constituir numa estratégia de acção e trabalho com jovens, dando início a um projecto de animação socioeducativo, que contemplou a criação de diversas actividades de intervenção, tais como: o espaço da horta; o jogo do caça ao tesouro no bairro; a formação do grupo dos Aldoaritos; e a realização de um filme de animação, entre outras. Assim sendo, no presente trabalho, também a metodologia foi revisitada, no sentido de re/escutar as histórias contadas pelos próprios/as jovens e analisar teoricamente os vários materiais que foram criados enquanto “dispositivos pedagógicos”, processos de “recontextualização” e empowerment (criar poder). (Cortesão e Støer, 1996). Re/escutar significa, então, voltar a conhecer e a iluminar as realidades, afectos, sonhos, desejos, percepções e sentidos vividos nos “mundos vitais” do grupo, particularmente, nos espaços da escola, bairro, família ou grupos de pares. (Garcia, 2004:267).

### **Apresentação do contexto: a Associação de Ludotecas do Porto**

A apresentação e caracterização da ALP implica, antes de mais, a sua contextualização nos princípios ideológicos gerais de construção de uma Ludoteca. Matallana e Saldaña (1995) definem a Ludoteca como um espaço específico e adequado, que implica um projecto sócio-cultural-educativo, a médio e longo prazo, centrado no desenvolvimento individual através do jogo, do lúdico e do brincar, acompanhados ou não por um profissional adulto.

“A Ludoteca é uma casa de chocolate, uma porta aberta à imaginação, é a bola de cristal em que tudo pode suceder, o comboio onde estamos todos e que nos leva a todas as partes, é o lugar vivo no qual partilhamos ilusões, fantasias, sentimentos, risos e também tristezas, é uma possibilidade de criação.”

(Marín, cit. in, Matallana & Saldaña, 1995:7)

Sabendo que a primeira Ludoteca nasce em 1930 nos E.U.A, a associação de ludotecas do Porto surge apenas nos anos 80 com o intuito de dinamizar, apoiar e legitimar um movimento de construção e expansão de várias ludotecas pela cidade. Oficializando-se em 1987 como uma IPSS

(Instituição Particular de Solidariedade Social), e sendo subsidiada pela Segurança Social e apoiada pela Câmara Municipal do Porto. Situação que já não acontece na actualidade.

A ALP distribui-se, actualmente, por quatro áreas de intervenção: a área de Consultadoria (apoio à implementação de projectos de ludotecas, acompanhamento ao nível da sua concepção, desenvolvimento e avaliação, e ao nível da distribuição de materiais); área de Espaços de Animação Lúdica (Centro Lúdico de Imagem Animada (CLIA) e Oficina de Animação); área de Animação de diversos locais públicos e efemérides da cidade, e por fim, a área da Formação local às Ludotecas. Esta última subdivide-se em *formação interna*, destinada ao apoio de projectos locais, de oficinas de animação e espaços de intervenção, através da formação dos/as ludotecários/as e em *formação externa* através de acções de sensibilização e de formação em áreas específicas, aberta a todas as pessoas. Ao nível físico e espacial a ludoteca de Aldoar é constituída por um corredor multifuncional que une duas salas distintas, quer pela sua funcionalidade, quer pelas pessoas que os frequentam: o *escritório*, cujas profissionais e técnicas planificam, oporientam e programa os projectos das diversas valências da ALP e a *Oficina de Animação*, frequentada por cerca de 25 crianças entre os 6 e os 14 anos oriundas do bairro. Este último tornou-se no contexto primordial do estágio realizado.

A criação do projecto da Oficina de Animação decorreu da constatação do elevado índice de abandono escolar e negligência familiar do público jovem do bairro. A construção de um espaço aberto surge da vontade de proporcionar momentos enriquecedores, no qual a ideologia do brincar, da livre escolha e descoberta são os princípios base. É na perspectiva de “acudir os jovens”, valorizando a sua “cultura de rua” que este espaço se vai construindo, não apenas como ocupação dos tempo livres, mas como espaço “emancipador” de animação sociocultural e educativa. Na verdade, a liberdade das pessoas escolherem o que, como e quando o querem fazer, sustenta a acção da Ludoteca como práticas de reconhecimento e de respeito cultural. Este espaço educativo emerge nesta dissertação como o contexto onde foi possível projectar e realizar um projecto de animação socioeducativa numa perspectiva de promover condições de igualdade.

De seguida, apresentar-se-á a forma como se estrutura o trabalho:

**A PARTE I – Teorizando a igualdade como condição face ao trabalho educativo da Animação Sociocultural**, subdivide-se em dois capítulos distintos.

No primeiro capítulo - *Explorações teóricas da igualdade como condição*, pretende-se construir um enquadramento teórico que dê voz aos argumentos da problemática em estudo, sustentando-se na reflexão sobre o papel político, estratégico e educativo da animação sociocultural

à luz das políticas da igualdade. A teoria da *igualdade como condição* (Baker et al, 2004) vem abordar e iluminar a educação e a animação sociocultural enquanto espaços de potencialidade, relação e diálogo entre as “comunidades fortaleza”, promovendo estratégias que enfrentem as situações de exclusão e enfatizem possibilidades de participação, de distribuição de acessos e de reconhecimento cultural. (Baptista, 2006; Boaventura Sousa Santos, cit. in, Sarmiento, 2002). É esse reestruturar de fronteiras que procuramos compreender no olhar mediador da animação sociocultural, especificamente no âmbito da animação socioeducativa. O enfoque da política educativa como política social permite-nos pensar em formas emergentes de ressocialização dos grupos das margens, através de “dispositivos pedagógicos” que “ouvem” os silêncios e criam laços de comunicação entre as várias barreiras. (Cortesão e Stoer, 1996).

Num segundo capítulo - *A animação sociocultural como estratégia política e metodológica*, há uma centração nas opções metodológicas e no posicionamento epistemológico durante o estágio. Este capítulo subdivide-se em três sub-capítulos: Num primeiro, começa-se por teorizar a animação sociocultural, e a sua valência socioeducativa em particular, através da apresentação da evolução teórica da sua definição. Neste capítulo, a animação sociocultural assume um papel fundamental de promoção das populações para uma “participação comprometida” (Sousa Lopes, 2006). Nesta perspectiva de recriação de espaços educacionais com novos padrões relacionais, a animação e a educação supõem a realização de processos educativos de dinamização de potencialidades, em que animador/a e educador/a se tornam “mediadores e motivadores de apoio de confiança”, conscientes de que a capacidade de mudança está dentro da própria comunidade (Garcia, 2004:273). O segundo sub-capítulo procura teorizar o posicionamento metodológico e epistemológico tomado na construção do projecto de animação. Finalmente, um terceiro sub-capítulo, explora os recursos que permitem ler a realidade em estudo, e que são neste caso: o filme de animação criado pelos/as jovens e as notas de terreno construídas na altura, como principais fontes de reflexão.

**A PARTE II – Condições emergentes da intervenção socioeducativa: Olhar e entrar numa realidade**, constitui o momento interpretativo do presente trabalho, apresentando o contexto e intencionalidades do percurso, na tentativa de descobrir novos olhares e sentidos sobre o vivido no estágio. Organiza-se em três eixos que apontam “condições” para a acção de intervenção educativa, que são: o percurso do sujeito educador no alcance à realidade; o conhecimento dos grupos e comunidades “marcadas”; e por fim, as suas potencialidades na produção criativa e cultural com grupos excluídos. Assim sendo, a análise dos vários materiais concebidos durante o estágio (as notas de terreno, as actividades educativas e lúdicas criadas no e com o grupo jovem, o filme e o relatório de estágio) é, aqui, operacionalizada, à luz de alguns conceitos estruturantes, como etnia

(Casa-nova, 2002; Mendes, 2005); opressão, articulando as suas cinco dimensões: imperialismo cultural, exploração, marginalização, carência de poder e violência (Fonseca, 2006; Young, 2000); e escola (Stoer, 1994; Cortesão e Stoer, 1996; Baker et al, 2004).

## **I PARTE**

Teorizando a Igualdade como Condição face ao trabalho educativo da animação sociocultural

---



## PARTE

### Teorizando a igualdade como condição face ao trabalho educativo da animação sociocultural

---

Pesquisar **o modo como o trabalho social e educativo** se articulam leva-nos a construir um enquadramento teórico assente numa perspectiva sociológica das ciências da educação e das teorias de protecção social, na intervenção em contextos de bairro e territórios das margens com complexidades sociais e étnicas. Conscientes que trabalhar com desigualdades é, cada vez mais, um trabalho educativo e social da diferença que exige um aprofundamento da acção do sistema de protecção social, para além das medidas de redistribuição de riqueza e oportunidades educacionais, centramos o nosso enfoque nas possibilidades de acção da animação sociocultural e da educação não-formal com grupos. Observar estas “possibilidades” em contextos de exclusão, comumente designados de contextos “desfavorecidos”, e especificamente com grupos étnicos, conduziu-nos à discussão, descoberta e revisitação do conceito de igualdade.

Assim, a intervenção da animação sociocultural como estratégia política, educativa e metodológica para compreender e interpretar as realidades das margens é aqui, discutida e estruturada pela teoria *da igualdade como condição*, à luz da “new equality agenda” (Baker et al, 2004). Esta abordagem compreensiva contrói-se na transição de uma política social e educativa redistributiva para um *reconhecimento* cultural motivador de *participação* dos grupos, que realça as várias “condições” a ser tidas em conta ao nível da distribuição dos *recursos* e *poder*, para um igual *reconhecimento*, *respeito* e *cuidado*, ao nível da *formação* e *trabalho*. Neste sentido, projectar a animação sociocultural não apenas na sua função recreativa mas principalmente como acção educacional transformadora implica uma passagem pelas políticas de protecção social, desde as políticas assistencialistas e compensatórias da educação às políticas activas da acção social. Pretende-se, então, reconceptualizar o conceito de igualdade, na procura de uma “actualização face às transformações sociais a que se assiste passando aquele a integrar também uma perspectiva de discriminação positiva no tratamento das diferenças, a partir do conhecimento da situação real dos sujeitos-actores ou grupos” (Casa-Nova, 2002:44), a par de uma resignificação polifónica da cidadania (Araújo, 2007) para perspectivar possibilidades e vontades de inclusão.

Este capítulo de nível mais teórico sustenta-se nos contributos de vários autores, como Helena Costa Araújo, Steve Stoer, Bruto da Costa, Alain Touraine e Luís Capucha, para trabalhar as questões da exclusão, inclusão, cidadania e protecção social. As perspectivas da igualdade, do reconhecimento, respeito e opressão são explorados à luz do trabalho de Laura Fonseca, Kathleen Lynch, Iris Young e John Baker. Por sua vez, no segundo capítulo promove-se uma discussão de

cariz mais conceptual, epistemológico e prático, acerca da metodologia de animação sócio-educativa nas suas modalidades operacionalizadas empiricamente nesta pesquisa, à luz das contribuições de Américo Nunes Peres, Marcelino Sousa Lopes, Ander-Egg e Jaume Trilla.

## Capítulo 1

### Explorações teóricas e multireferenciais da igualdade como condição

---

#### 1. A teoria da igualdade como condição contra a indiferença à diferença

O conceito de igualdade revela-se fundamental para entender as relações sociais e políticas educativas segundo uma óptica do reconhecimento, participação e cidadania. Deste modo, a teoria da igualdade à luz do olhar da “new equality agenda” de John Baker, Kathleen Lynch, Sara Cantillon e Judy Walsh (2004) permite reflectir a política educativa como parte da política social. A teoria proposta por estes/as autores/as centra a sua atenção no modo como as pessoas se relacionam, considerando o impacto das condições sociais e institucionais sobre os percursos individuais e colectivos. “Não são apenas os direitos de indivíduos que são foco de atenção, mas os direitos de grupo; a atenção não está focada apenas na distribuição, mas (...) consideram as relações de poder.” (Araújo, 2007:109, cf. também Fonseca, 2006). Assim sendo, falar de igualdade implica antes de mais perceber a realidade social e educativa com base nas questões:

“Is equality between what?” (Sen, cit. in Baker et al, 2004: 22), “Is equality between whom?” e “What type of relationship” existe quando falamos de relações de igualdade ou desigualdade? (Young, cit. in Baker et al, 2004:22)

A relação social e educativa existente entre os grupos tem sido fortemente marcada pelo exercício de cidadania com base na igualdade de oportunidades e vantagens sociais. Mas será que a igualdade de oportunidades só por si é geradora de igualdade social e de cidadania? “Will we have equal freedom or will some people have much more freedom than others? Will everyone have prospects of love and care or will some be excluded? Will we work to conserve and improve de environment for everyone or only the well-off?” (Baker et al, 2004: 49).

Consciente de que, a desigualdade está profundamente ligada aos sistemas económicos, culturais, políticos e afectivos, a promoção de igualdade depende, por isso, amplamente da reestruturação desses mesmos sistemas. Essa reformulação é proposta, pelos/as autores/as que vimos a citar, através de duas agendas estratégicas da política social e educativa, a “liberal egalitarianism” e o “programme for equality of condition”. Enquanto que na primeira agenda a igualdade e as vantagens sociais estão centradas e dependentes do indivíduo e não do seu background social, para a segunda perspectiva as estruturas sociais são o principal condicionador das escolhas e percursos pessoais, ainda que estruturas mutáveis. A grande diferença entre as duas agendas resulta da posição e intervenção face às desigualdades sociais. Ao contrário da “liberal egalitarianism” que centra os

seus esforços na regulação das desigualdades, de modo a evitar o seu aumento, a agenda da “equality of condition” ambiciona eliminar ou diminuir os fossos existentes, aproximando os grupos e esbatendo as suas fronteiras. Para esta última perspectiva, a igualdade de oportunidades deixa, então, de ser encarada como um direito à competição e passa a ser olhada como um modo de *empowerment* e de conscientização dos grupos acerca das suas escolhas e opções.

Deste modo, pensar uma agenda político-social e, consequentemente educativa, capaz de gerar mudança e processos de cidadania, aproximou-me dos princípios da agenda da “*igualdade como condição*” cujo posicionamento contempla uma intervenção activa do sistema de protecção social e educacional. Para além dos mecanismos de redistribuição, esta agenda foca-se na promoção de possibilidades educativas e condições que estimulem novas potencialidades individuais e colectivas. Antes de mais, torna-se importante relembrar que por educativo não se entende apenas os processos vividos no espaço escolar e formal, mas todo o processo criativo e de agência do ser humano, inserindo-se, assim, a nossa perspectiva numa sociologia da “educação não-escolar” (Afonso, 1992), ou educação não formal, pela oportunidade que se oferece de pensar a criação e discussão educacional nos espaços de comunicação e reciprocidade entre os grupos. Abre-se assim espaço para se conceptualizar a acção da animação sociocultural e socioeducativa como processo de recontextualização pedagógica e de intervenção social e cultural (Stoer, 1994).

Assim, a noção de *igualdade como condição* para a promoção de iguais condições, de modo a que a intervenção se faça, não se baseia apenas na igualdade de oportunidades de acesso promovidas pela escola de massas da modernidade ou pelas políticas de acesso à protecção social e ao espaço cultural, mas assenta principalmente no “respeito” nos lugares sociais e institucionais da nossa sociedade. Este respeito emerge cada vez mais, como uma exigência das sociedades multiculturais repletas de comunidades étnicas, sociais e culturais.

No nosso caso em particular, a tensão e relação gerada entre um grupo de etnia cigana e uma profissional de educação lusa, questionam os modos de pensar e de agir “entre quem” se promove igualdade, enquadrando, assim, a vontade de reconceptualizar o conceito de igualdade (Casa-Nova, 2002). Esta proposta renega a homogeneização e uniformização dos grupos e defende a discriminação positiva contra a indiferença à diferença como a forma mais transparente de trabalhar e viver com a diferença.

Assim sendo, procura-se aqui olhar os processos educativos e de animação sociocultural, segundo os quatro sistemas produtores de igualdade/desigualdade, referidos - os sistemas económicos, culturais, políticos e afectivos (Baker et al, 2004). Não esquecendo a sua articulação com as dimensões e sistemas apresentados por Laura Fonseca (2006) para pensar o conceito de justiça social- reconhecimento redistribuição, poder e cuidado, assim como o de cidadania de

Helena Araújo (2007) – distribuição, reconhecimento e participação, debruço-me apenas sobre a noção de “igualdade” como condição em contextos e territórios de exclusão, através de cinco dimensões.

Passo então a apresentar as cinco dimensões segundo essa *agenda*, que enquadram e orientam o trabalho simbólico e cultural da animação sociocultural numa perspectiva do reconhecimento e participação.

Assim, como primeira dimensão desta teoria destaca-se a promoção de *respeito e reconhecimento* social, cultural e étnico, no sentido de igual estatuto para todos/as cidadãos/ãs. Através dela defende-se o princípio de cidadania assente na construção de um diálogo livre, digno e solidário entre todos/as e não na tolerância do outro, o que contém só por si um sentido de superioridade. Tendo noção de que “a commitment to such a dialogue does not of itself resolve all the difficult issues raised by cultural conflict, but it creates a space in which can be addressed.” (Baker et al, 2004:35).

*Reconhecer* assenta, então, neste espaço de “escuta” multicultural e crítica da diferença, da individualidade e dos grupos sociais presentes. Esta dimensão gera “políticas de reconhecimento”, que parecem ser essenciais à construção dos dois momentos de reflexão diferentes neste trabalho, um primeiro ao nível da pesquisa, relacionando a própria teorização e interiorização da animação sociocultural como um processo de respeito; e, um segundo ao nível da interpretação do trabalho realizado no destaque atribuído particularmente à interacção e (re)conhecimento da etnia cigana.

A consciência e reconhecimento cultural do grupo consiste na condição de partida para pensar a realização do estágio e a interpretação do vivido em particular, e focar o lugar e acção do/a animador/a sociocultural em geral. Olhando os contextos e espaços educativos formais e não-formais, a existência de situações de falta de respeito e não-reconhecimento revelam-se como frequentes, uma vez que mesmo aqueles que aceitam o “interculturalismo crítico” parecem tantas vezes na prática estar ainda longe de o alcançar. Raros são os/as professores/as e educadores/as que deixam que a sua cultura faça parte da cultura dos alunos e vice-versa (Bernstein, 1982).

Se por um lado, os grupos oprimidos, “the culturally marginal” são identificados como invisíveis, ou se, visíveis, aliados a estereótipos negativos ou não reconhecidos, que eles próprios internalizam e assumem como sendo inevitáveis. Por outro lado, este processo de internalização também se torna necessário para instituir uma política inclusiva da diversidade. Não basta aos jovens e educadores/as, brancos e ciganos aprenderem a importância do respeito pelo outro é fundamental sair do abstracto, vivê-lo e senti-lo na prática. “The first principle that must guide us in respecting difference in education, therefore, is that of inclusion.” (Baker et al, 2004:159). Todavia a inclusão da e na prática através da adopção de processos e comportamentos de respeito pela diferença é o

desafio que se coloca. Este processo de internalização e reconhecimento é transversal, podendo também ser iluminador da presença profissional e das tentativas de construção de projectos de aproximação, escuta, relação cultural e institucional com as juventudes.

Outra dimensão da igualdade como condição assenta na *igualdade de recursos* e de atribuição de capital e, conseqüentemente, na influência que têm no estatuto e lugar de cidadania. A redistribuição de capital financeiro, ainda que fundamental para satisfazer as necessidades básicas e providenciar bem-estar, não pode ser pensado isolado do capital cultural e simbólico. Intervir educacionalmente sob o foco da igualdade implica reconhecer aberturas e possibilidades de mobilidade social e, como tal, perspectivar políticas redistributivas também no campo cultural, social e educativo, enquanto condições essenciais para aproximação entre grupos e para o acesso das juventudes aos *bens educacionais*, tanto dentro como fora dos muros da escola. Estas políticas educativas estão comprometidas com o acesso a serviços e práticas culturais promovidas, entre outros processos, pela animação sociocultural, como forma de confrontar muitas das “desigualdades de condição”. No discurso dos/as jovens presentes perspectiva-se que os efeitos do não acesso ou do acesso “mitigado” e regulado pelas instituições aos recursos materiais e educacionais representam marcas nos seus percursos, identidades e perspectivas futuras. Deste modo, no âmbito desta dimensão a teoria da igualdade interroga a mera intervenção da redistribuição educacional através do acesso e obrigatoriedade ao ensino. Sabe-se hoje, como tal, que a normalização se tem tornado insuficiente e como até tem obstaculizado a promoção da igualdade de condições e liberdade entre os grupos, através da exclusão e rebelião das diferenças gerada. Esta perspectiva vem também combater a frequente inclusão e aceitação dos grupos minoritários na escola e no grupo dominantes, através da assimilação de culturas, valores e representações, reconhecendo-se que todos são possuidores de um capital cultural e que este que deve ser re/distribuído, partilhado e compreendido, também ao nível cultural. De facto, o fraco acesso que muitos grupos aos bens dominantes, não quer dizer que não possuam capital cultural, mas antes que é preciso reconhecer-se nomeadamente os capitais culturais étnico minoritários, “redistribuindo-o” pelas outras culturas étnicas.

Esta torna-se uma dimensão principal não só para as políticas educativas como também para as políticas sociais activas do sistema de protecção social, que serão posteriormente discutidas. Ainda que, os/as autores/as desta agenda, considerem que a previdência de igualdade de recursos, transforma-se numa imprevidência ao interferir na liberdade económica de cada um, que ao ser regulada deixa de ser igualitária. Ou seja, a economia desregulada é ela própria uma estrutura limitada de liberdade pois assenta na propriedade que cada um e uma possui. (Baker et al, 2004).

A terceira dimensão da igualdade como condição diz respeito ao *cuidado e solidariedade* presente em todos os processos de educação e animação sociocultural, pela possibilidade que pode

gerar de perceber a relação de bem estar central à construção de experiências e sentimentos de pertença e comunicação entre os diversos sujeitos. O termo de solidariedade exprime a existência de relações e laços de apoio entre os/as cidadãos/as que são fundamentais para o bem-estar, vivência e convivialidade social. Neste sentido, as solidariedades estão fortemente enraizadas nas práticas de igualdade e de respeito, numa perspectiva de justiça social. Tal como Touraine (1998) questiona a possibilidade de vivermos juntos, também Baker et al. reflectem sob como é,

“[...] harder to see how we can establish and maintain solidarity between groups with very different cultures and interests.” (Baker et al, 2004: 52)

A possibilidade da convivência passa pela atenção e educação para viver com a diferença, a diversidade que só a solidariedade reconhece. Esta dimensão torna-se inquestionável na intervenção social e educativa numa sociedade democrática inclusiva, particularmente no processo de ensino-aprendizagem escolar e nos processos de animação cultural e educacional, ao realçar-se as necessidades quer dos que aprendem e são educados, quer dos que ensinam e educam. Os projectos de animação sociocultural e socioeducativa, enquanto dispositivos culturais e pedagógicos de envolvimento e participação das pessoas procuram sustentar-se e consolidar-se através de aberturas e relações de afecto e de cuidado, solidificando espaços de comunicação, contacto e produtos de partilha construídos.

Por sua vez, a *dimensão da igualdade de condição como o poder* está comprometida com os direitos, remetendo necessariamente, para a noção de liberdade e opressão, problematizada mais à frente. A desigual distribuição de poderes tem inevitavelmente um impacto na distribuição de direitos, favorecendo uns grupos sociais em detrimento de outros. Por exemplo, a etnicidade tem sido fortemente afectada pelo valor simbólico e estatuto atribuído perante determinados bens. Os processos de exclusão “jogam” com sentimentos de auto-estima e fechamentos em comunidades que negam e dificultam diálogos. A consciência por parte dos/as jovens de etnia cigana do poder que o seu grupo social possui, tem-se expressado, frequentemente, em conflitualidades abertas com a escola e nas relações vividas com muitos dos seus agentes. Na verdade, as posições provocatórias e a baixa auto-estima sentidas e demonstradas no espaço escolar sob o poder da cultura dominante, invertem-se quando vividas no contexto do bairro, cujo poder de uns e direitos de outros são definidos dentro dos seus muros, contemplando o público de um modo “privado”. Ou seja, a diferença de poderes que estes grupos juvenis possuem dentro e fora do bairro reflectem-se num sentimento vivido, lutado e *defendido* como pertença ao “colectivo” marcado. (Fonseca, 2001; Young, 2000). A promoção de “igualdade de condições” pode estruturar novos modos de participação política e educacional como forma de promover direitos civis e caminhos de autonomia

(Araújo e Fonseca, 2007) que dotem os/as cidadãos/as de mais poder. O enfoque na participação como forma de poder educativo e social, corporiza e realça o valor da animação sociocultural, tomando um lugar de destaque neste trabalho.

Por fim, Baker et al. (2004) propõem a *dimensão da igualdade no trabalho e na formação*, no sentido de repensar as relações de poder existentes no mercado de trabalho entre empregador-empregado, assim como, no “mercado” escolar, revelando que a tensão entre quem ensina e quem é ensinado deve ser libertada das amarras organizativas, aspecto que vai ser discutido e aprofundado a seguir, através do desenvolvimento com autonomia de duas temáticas: a primeira refere-se às questões da protecção social e sua lógica redistributiva sob uma subordinação ao mundo do trabalho e da produção (vs capital); a segunda reporta-se à questão educativa, onde a educação escolar é problematizada, destacando possibilidades de “recontextualização pedagógica”, que abrem, por fim espaço para uma discussão sobre as possibilidades da estratégia de educação não-formal e da animação socioeducativa, como âmbito da animação sociocultural, com grupos nas margens.

**Em síntese**, pode-se afirmar que num momento em que a sociedade capitalista sobrevive orientada pelas forças da economia re/produzindo desigualdades políticas, recursos, trabalho, educação, poder e estatutos, a desconstrução dos vários sentidos do conceito de igualdade na busca de uma participação inclusiva em todas as áreas da vida torna-se necessário. Daí a opção de problematizar e compreender o lugar de um dos eixos estruturantes das políticas igualitárias, especificamente o sistema de protecção social e a educação, reflexão que faremos de seguida.

## **2. A protecção social sob um pano de fundo «orgânico» do trabalho: do assistencialismo à acção social, exclusão, reconhecimento, diferenças**

Este ponto, inserido na problematização da última *dimensão – do trabalho e formação* da teoria antes apresentada, procura agora realçar e discutir a centralidade do trabalho na acção e política do sistema de protecção social como meio de promover a igualdade de condições.

Os conceitos de reconhecimento, respeito, poder e recursos emergem neste texto articulados com a política social e educacional e, conseqüentemente, com a construção da animação sociocultural como uma estratégia metodológica de intervenção. Porém, se os agruparmos conceptualmente, apercebemo-nos da passagem de uma perspectiva redutora, assente na redistribuição normativa dos recursos do sistema de protecção social, para uma abordagem mais ampla que contempla dinamicamente uma redistribuição e valorização cultural e educacional.



Neste sentido, a estruturação da política educativa como parte da política social exige uma reflexão em torno do sistema de protecção e acção social e seus diferentes enfoques ao nível de três direitos fundamentais: os *direitos de provisão* (direitos sociais de acesso aos serviços de saúde, educação, cultura, segurança social), os *direitos de protecção* (proteger de injustiças e dominações de outros grupos) e por fim, os *direitos de participação* (reconhecer, respeitar e estimular os direitos civis e políticos). Estes, por sua vez, enquadram-se em três perspectivas teóricas, discutidas por Young, Fraser e confrontadas entre nós por Helena Araújo (2007): redistribuição, reconhecimento e participação. Estas três dimensões têm-nos ajudado a estruturar o pensamento “socioeducativo” e fazer a caminhada do papel redistributivo das políticas de protecção social clássicas para modelos que, sem negligenciar a importância da redistribuição de recursos, incluem também o reconhecimento e participação dos sujeitos sociais (Fraser, 1997). Este modelo de “viragem para a cultura” não pode constituir uma substituição da política da redistribuição pela política da cultura, pois, se assim for, trocamos “um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado” (Fraser, cit. in Araújo, 2007:103). Assim, tal como é focada por Helena Araújo, que defende uma concepção de cidadania a partir de uma perspectiva polifónica, também nós olhamos o sistema de protecção social à luz de “duas justiças: a justiça cultural e a justiça (re)distributiva” numa perspectiva de reconhecimento dos direitos e da igualdade social, que passamos, então, a apresentar

- **A perspectiva redistributiva de igualdade e justiça social**

O cenário criado pela função redistributiva do sistema de protecção social é aqui apresentado para retratar a complexidade dos contextos e territórios onde muitas vezes ocorrem intervenções múltiplas, tanto ao nível de medidas de remediação e/ou projectos, e/ou serviços da protecção social como ao nível da animação sociocultural como estratégia de envolvimento da população. Ora, para enquadrar uma perspectiva de animação sócio-cultural e sócio-educativa, onde o trabalho educativo não formal adquira um lugar de destaque no plano da inclusão, cidadania e de igualdade como condição, importa discutir critica e compreensivamente o lugar sociológico das preocupações e das políticas da acção social. Assim, reflectir sobre o impacto que a redistribuição de serviços e recursos económicos tem na estruturação das classes numa “torre de babel” de desigualdades sociais, torna-se muito importante para entender melhor a complexidade e totalidade destes espaços e contextos/territórios de exclusão. Conscientes da impossibilidade de uma distribuição de rendimentos igual para todos/as, centramo-nos na discussão da perspectiva dominante que atribui ao acesso aos serviços como “trampolim” para a igualdade.

De facto, na contemporaneidade globalizada emergem dúvidas de diversos lados (guerras nos Balcãs, no médio oriente, terrorismo...) quanto à possibilidade de se viver em conjunto, o que suporia uma aceitação e respeito mútuo, numa sociedade cada vez mais dividida entre redes que instrumentalizam e comunidades que nos encerram e impedem de comunicar (Touraine, 1998).

Além disso, num contexto ocidental em que, por um lado, existe a formação de “anéis concêntricos” (Capucha, 1995) que geram pobreza, marginalização e exclusão e, por outro, uma concentração de riquezas e oportunidades, que levam comunidades a fecharem-se sobre si próprias e a escolherem “viver de costas voltadas para as interpelações do mundo” (Baptista, 2006:245), a acção do sistema de protecção social torna-se indispensável. A tentativa política e da intervenção social de construir “pontes” de condições para todos/as, evitando a falta de acesso aos serviços sociais e às oportunidades de mobilidade e de transformação sentida pelas pessoas nas margens tem tido uma resposta do Estado Providência, na procura de ultrapassar a “estratificação de interesses” e de manter os laços entre as comunidades, garantindo através dele os *direitos de provisão*: o acesso à educação e à saúde entre outros. Inicialmente, este sistema assentou numa lógica assistencialista, definindo-se como,

“[...] um conjunto de mecanismos de redistribuição de rendas que tem por missão beneficiar os menos protegidos pela eficácia do sistema económico, ampliar o leque de possibilidades oferecidas aos indivíduos no curso da sua vida, favorecer a igualdade de chances, reduzir [...] os factores negativos que reduzem as potencialidades de certos indivíduos, e contribuir para a realização do bem-estar individual e do bem-estar colectivo.”

(Euzéby, cit in Sposati, 1997: 22).

Este estado assistencialista, pensado em termos de classe social, tem-se assumido como um estado de direitos que cria redes de apoio e de sustentabilidade, de modo a assistir os mais vulneráveis e os que não têm posses de governação. A assistência e apoio à autonomia e à criação de oportunidades e solidariedades orgânicas tem sido visto como um dever do Estado e não apenas um direito dos/as cidadãos/as. Assim, mais do que direitos, são reivindicadas necessidades de sobrevivência mínima a que o Estado deve acudir. Contudo, esta visão ao apresentar um estado social e educador de modo “paternalista”, na defesa de uma maior integração e coesão social, na verdade, tem gerado dependências e dominações. Na verdade, tem significado, muitas vezes, formas de bloqueio de oportunidades de acção, reprodução e exclusão social. A postura assistencialista revela “situações ingratas” de assistência atribuída, mantendo-se o estado no papel de credor e quem é assistido no papel de devedor. Como consequência, as relações sociais construídas e materializadas com base nestes bens, posses e dependências, tem tido como efeito a mudança de um “olhar caridoso e solidário” para um “olhar de criminalização” da pobreza. Esta ideia e realidade lembra a

indignação de Wacquant (2000) quando afirmava que em vez de compreendermos a miséria do mundo, criminalizamos essa mesma miséria.

Assim sendo, parece que o estado providência construído na base de ideias democráticas e igualitárias e normalizadoras representa muitas vezes uma justiça não “[...] em seu significado pleno – o de dar a cada um o que lhe é devido –, mas justiça em seu sentido deturpado, escondida dentro de rumores de uma presumível *justiça social*. Este *igualitarismo*, que pretende transformar todos em iguais [...] tem muitas vezes dado lugar “a inveja é travestida de justiça social” (Pires, 2006:34). Este estado social igualitarista, sob uma noção de igualdade, não como condição para a transformação, mas como modo de universalizar o tratamento e o acesso às oportunidades, tem-se limitado “a evitar” o aumento das desigualdades existentes. Também ao nível da redistribuição educacional e da igualdade de oportunidades, este sistema igualitário tem promovido mais uma aculturação das outras culturas, limitadas ao acesso à educação formal. Esta realidade oculta a realidade da redistribuição de capital cultural, e sua dependência do capital económico e social, como principais causas das desigualdades educacionais (Bourdieu, 1982). Ou seja, considera-se que a igualdade de condições de acesso só por si é bastante, ou seja não se questiona como uma igualdade de sucesso, ou uma política de presença e de participação na escola e na sociedade seriam centrais para realizar a igualdade. São estes ingredientes que estão contidos na teoria da igualdade como condição.

Partindo desta perspectiva emerge a necessidade de se pensar no que está por trás da política de redistribuição, que não se refere apenas aos bens materiais (importantes), mas também a relações sociais e culturais a concretizar e a viver nas diversas esferas e espaços de vida social. Por isso, nos dirigimos a equacionar outra perspectiva útil para pensar o nosso trabalho sócio-educativo em contexto de animação sócio-cultural com grupos sociais que a protecção social que vivenciam não os distancia da desigualdade, pobreza, marca, exclusão...

- **Perspectiva de reconhecimento**

O Estado surge “enquanto fiador da justiça redistributiva e enquanto fiador do reconhecimento das diferenças” (Fraser, cit. in, Magalhães e Stoer, 2006) acrescentando à injustiça económica e injustiça cultural. A valorização destas “duas justiças” a *cultura* e a *redistribuição*, referidas por Fraser, Fonseca 2006, Estevão 2007, para trabalhar, compreender e intervir na exclusão, ocorre a partir de acções de reconhecimento cultural e de respeito pela diferença promovidas pelo sistema de protecção social.

Na verdade, a sociedade moderna exige que “a assistência se liberte da carga caritativa e policial e tome a forma de um direito.” (Sousa e Hespanha, 2007:93). As sociedades multiculturais

exigem, cada vez mais, políticas de intervenção social que não “combatam” apenas as desigualdades, mas antes reconheçam as diferenças culturais presentes nas relações de poder entre os grupos. Também a valorização da diferença procura explorar o conceito de exclusão, para pensar possibilidades de convivência e cidadania. Assim, antes de mais, o termo exclusão corresponde a

“un proceso social de separación de un individuo o grupo respecto, a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan (...)” (Giner, Lamo de Espinosa y Torres, cit in Rubio e Monteros, 2002:21).

Representa, acima de tudo, um percurso de sucessivas rupturas do indivíduo com a sociedade, não apenas ao nível do mercado de trabalho mas também ao nível relacional, dos afectos e das ligações familiares,

(...) que pode contemplar ou não situações de privação material, mas que pressupõe sempre o não acesso a um ou mais sistemas sociais fornecedores de bens e serviços. (Jacques Delors, cit in Rodrigues, 2003:36).

Assim, mais do que um resultado da má redistribuição económica e do acesso mitigado aos serviços sociais do estado providência, a exclusão social exprime o não acesso a um conjunto de direitos de cidadania e de participação, tornando-se um problema de justiça que agrava a condição das pessoas nas margens sociais. Deste modo, reflectir sobre os modos de vida alternativos e étnicos implica “reclamar”, não apenas respeito à diferença, mas também direito à cidadania reivindicando “formas renovadas de cidadania, que passam a ser pensadas a partir das diferenças [...] e não através das características comuns.” (Stoer e Magalhães, cit in Rodrigues, 2003:18). O direito a ser escutado e a conviver com os outros grupos, implica pensar nas diversas formas de opressão provocadas nas relações de exclusão social.

Afinal, *como se vêem os jovens deste bairro a si próprios e aos outros?*

O enquadramento teórico de igualdade que temos vindo a defender empurra-nos para uma perspectiva da discussão de Young (2000) que aponta cinco “faces” da opressão geradoras de injustiça, marca social ou mesmo “aversão inconsciente”, relativamente a pessoas e grupos sociais com pouco poder, recursos e estatutos. Ora, estes processos são muitas vezes vividos como opressão, que se traduz em marginalização e, também frequentemente, em rebelião por parte dos grupos atingidos. Por isso, uma discussão da noção de opressão parece tornar-se fundamental neste trabalho com juventude, de modo a compreender a experiência vivida de injustiça social inclusive no campo educacional, para caracterizar as relações existentes entre os grupos sociais e pensar formas de

intervenção sociocultural assentes no respeito<sup>1</sup> e participação na tomada de decisão. A opressão enquanto “marca” identitária de semelhança ou “aversão” entre as comunidades aparece como uma “família de conceitos e condições” nas palavras de Young (Fonseca, 2006), organizadas e definidas singularmente ou em possíveis conexões e combinações particulares das suas cinco «faces»: *exploração, marginalização, carência de poder, imperialismo cultural e violência.*” (ibidem: 15). Ainda que particularizadas, todas estas faces ilustram situações em que nem o respeito<sup>2</sup> e o reconhecimento ou poder são tidos em conta. A respeitabilidade e as normas que lhe subjazem, ao contrário de respeito, estão articuladas, frequentemente, com um “falso-reconhecimento no seio das instituições sociais” (Fonseca, 2006:17), o que contraria as dimensões e condições essenciais na promoção de igualdade e justiça.

Para alcançar este estatuto social, a posse, ou não, de recursos e bens materiais é determinante para o grupo se sentir respeitado, ou não. A distinção entre quem tem, ou não, poder, realça uma relação assimétrica de acesso e exploração do capital económico e, consequentemente cultural. Também a perspectiva de Young (1990:2) ao considerar que quando alguns grupos são definidos como diferentes, “como o Outro, os membros desse grupo são aprisionados nos seus próprios corpos”, permite visibilizar comportamentos e noções “imperialistas” dos grupos dominantes sobre os dominados, estes “estão fechados nos seus corpos, materializados, cegos, estúpidos e passivos” (ibidem: 6). Este fechamento representa formas de interiorização e auto-fechamento, nas quais os próprios grupos se representam e assumem como o Outro, ilustrando acções não de respeito.

O falso reconhecimento remete para a dimensão da opressão de *imperialismo cultural*, situação vivida por alguns grupos que são excluídos ou incluídos de forma subordinada como Outros/as” (Spelman, cit in Fonseca, 2006:18). O processo de internalização da norma, exprime a violência simbólica e física. Trata-se também de uma violência exercida sobre um grupo social, que é construída na invisibilidade e desrespeito a que estão sujeitos na prática social. Os actos de violência vão sendo banalizados pelos/as jovens desde nascença dada a sua familiaridade como actos culturais ficando, sendo, frequentemente, naturalizados e “legitimados”. (Young cit. in Fonseca, 2006:19). Esta forma de opressão atinge principalmente a dimensão do cuidado e da solidariedade, perspectivada pelo quadro teórico, na procura de laços de identificação, que aumentem o sentimento de pertença e a geração de subculturas. A violência simbólica (Bourdieu) não se remete apenas ao

---

<sup>1</sup> A distinção de respeito e de “respeitabilidade” é crucial. Na verdade, muitas vezes os grupos com mais poder clamam respeitabilidade dos grupos Outros, e estes clamam respeito e reconhecimento como parte da sociedade. Por sua vez, respeitabilidade é entendido como as formas institucionalizadas de “respeito” e deferência hierárquica, politicamente legitimadas e exigidas pela sociedade dominante.

contexto escolar, mas também à sensação de ser olhado pelos outros com aversão, “fazendo com que se sintam observados, marcados ou, pelo contrário, invisíveis, desvalorizados, ou pior, humilhados” (Young, 1990:13).

Estes olhares são relevantes para este trabalho, onde determinados territórios e grupos sociais e étnicos vivem e coexistem situações e faces de opressão, especificamente exploração, marginalização e violência e imperialismo cultural, que se exprimem, por exemplo, no modo como as pessoas se sentem “expulsas da participação útil na sociedade” (Young cit in Fonseca, 2006: 15). Nestes contextos, frequentemente os os sujeitos adultos encontram-se distanciados das práticas culturais e sociais implícitas nos processos de integração social, por exemplo no mundo do trabalho, “periferializados” em territórios de exclusão (Correia & Caramelo, 2003). A marginalização sentida nas suas trajectórias profissionais e educativas, realça uma vez mais, a ausência de políticas de *reconhecimento e respeito* na estratégia de inclusão.

A discussão sobre relações de opressão e, conseqüentemente, de justiça social implica uma discussão política sobre a democracia e cidadania, diferentemente do conceito de cidadania “ideal” (dominante) que se torna perverso, ao excluir do estatuto de cidadãos/as todos os “Outros”, que pertencem a grupos étnicos e/ou meios geográficos marcados e “atrasados”. Luís ernandes e Carmo Carvalho (2000) por exemplo, alerta que este conceito de cidadania ideal exclui, por exemplo, os habitantes do meio rural, despertando possibilidades destes reclamarem o de “aldeania” para expressarem os seus direitos.

Assim, o combate às situações e relações de opressão e a valorização das “políticas da diferença”, implica a reclamação de um olhar “polifónico da cidadania”, que dê espaço às “vozes diversas, que convocam o referencial de cidadania e que o fazem de forma diferenciada, contrastante entre si” (Araújo, 2007:84). Fala-se, assim, numa “polifonia das cidadanias” ou numa “política de arco-íris”, baseada no reconhecimento de diferenças” dos grupos excluídos (Young, cit. in Araújo, 2007:102), que já não se mantêm na ordem do atribuído, antes na ordem do reclamado (Stoer e Magalhães, 2003). Ora este trabalho, baseado na teoria da igualdade e suas dimensões, o confere condições para lidar com o exercício da participação, solidariedade, diálogo e respeito entre o “Nós” e os “Outros”.

Perante esta “reflexividade social” acerca do sistema de protecção social, que conta com a presença dos diferentes grupos, a par do reconhecimento e reivindicação dos seus direitos, permitem falar duma transição da lógica assistencialista para a lógica de *acção social*, que é ainda mais fortalecida se nela se incluir a dimensão da participação que inclui representação e deliberação.

- **Perspectiva de Participação**

Esta última perspectiva procura ir além da tomada de consciência das diferenças, realçada na perspectiva anterior para reflectir acerca dos modos de agir e promover a participação e o exercício da cidadania. A etapa de reconhecimento das situações de exclusão do sistema de protecção social é dinamicamente articulada e fortalecida com a efectivação da acção de participação dos grupos das margens, através de políticas sociais activas de inserção social. Esta lógica da Acção Social emerge com as novas gerações de políticas sociais públicas, como método de intervenção social e política, que visa “restabelecer redes de solidariedades sociais que (...) minimizem as lacunas do sistema de protecção social existente e dinamizem associações locais interlocutoras das populações”, no âmbito das comunidades de grupos “pobres” e excluídos. (Rodrigues, 2003:16). Tal como mencionámos anteriormente, a formação e qualificação tornam-se numa das grandes vias da acção social a promover, ao nível da protecção social.

“In a globalized order in which credentialized knowledge plays an increasingly powerful role in determining occupational opportunities, education is central player in the distribution of privilege. Those who receive much formal education are considerably advantaged over those who receive little, and those who receive their education in elite institutions are privileged over those who do not”

(Bourdieu, cit in Baker et al, 2004: 142).

A articulação estratégica entre a educação e a intervenção social surge nestas medidas, por exemplo, do rendimento social de inserção, onde há uma troca pela participação em formações educativas de qualificação profissional, o que é visto como uma forma de participação. A troca de deveres e direitos, e não apenas de assistência, implica que as pessoas no seu processo de inclusão e de criação de sociabilidades, vêm ultrapassar a simples função protectora da política social. Conscientes de que, “(...) não se trata apenas de um direito a sobreviver mas também a viver em sociedade” (Castel, cit in Sousa e Hespanha, 2007:93), refere que estas medidas atribuem aos indivíduos um papel positivo e um lugar de “utilidade social” na sociedade, centradas que estão nas possibilidades e no valor do trabalho e da actividade do sujeito.

A importância desta nova dimensão da acção do sistema de protecção encara os sujeitos e contextos das margens, enquanto seres activos que devem ser estimulados a combater a marginalização e a opressão de que são alvo, através da sua entrada no mercado académico e de trabalho. A definição de políticas *activas* supõe que as políticas anteriores de protecção social adquiriam um formato mais passivo, baseado nos princípios da compensação e indemnização. Há assim uma perspectiva que destaca como o trabalho e a formação constituem indicadores de participação dos sujeitos na sociedade, constituindo peças fundamentais da sua auto-estima e da criação de laços de sociais e de entendimento entre os grupos. Contudo, é importante não esquecer, que as políticas sociais activas são encaradas como uma continuação das políticas sociais passivas -

“In this case we should talk about “work instead of benefit” policies rather than “work for benefit” policies.” (Lodemel and Trickey, 2001:50).

**Em síntese**, o enfraquecimento da legitimidade da protecção social com que temos vindo a ser confrontados resulta do protagonismo crescente do processo de individualização<sup>3</sup>, produzido pelo mercado capitalista. Ainda que a globalização da economia privilegie preocupações económicas sobre as sociais, ela também “torna a protecção social cada vez mais necessária”, na medida em que aumenta as desigualdades e as situações de pobreza. Na verdade, para muitos o momento parece ser de miséria, ainda que escondida e disfarçada sob alguns apoios, gerando o que alguns têm chamado de “quarto mundo”, em que “la gente que sufre necesidades extremas dentro de nuestros Welfare States...” (Quintana (1993:133).

### ***2.1. A inclusão como condição para a igualdade***

O problema que se coloca com a reestruturação e centralidade das políticas de acção social no mercado do trabalho é o de saber “até que ponto a inclusão no contrato de trabalho significa acesso à cidadania?” (Stoer e Magalhães, 2003:19). De facto, será que a acção do trabalho consegue retirar os grupos da exclusão social de que são alvo ou apenas das situações precárias de pobreza que as caracterizam? Será que a introdução no mercado de trabalho por si só é suficiente?

Com efeito, o olhar das políticas sociais pelo mercado de trabalho tem dotado o indivíduo de um duplo papel, de cidadão e, simultaneamente, de consumidor ou cliente do Estado, o que dá origem a novas exclusões não apenas sociais mas também culturais. A dificuldade de lidar com as novas exclusões e com as reclamações sociais de cidadania, levanta a questão do Estado e o capitalismo «lucrarem», ou não, com o controle exercido sobre os seus “anéis concêntricos” e com a permanência efectiva e física de comunidades em bairros guetizados que vivem à margem, uma vez que estes são grandes consumidores do capitalismo com os seus novos estilos de vida e vícios, sustentados por um consumo desmedido e um sobreendividamento cada vez maior. Este processo “vicioso” de dívidas estimuladas pelo aumento de ofertas e pelo desemprego que o avanço tecnológico produz, vem gerar uma nova pobreza que atinge populações de vários estratos sociais e culturais. Neste caso desta pesquisa, o problema do desemprego ou subemprego aparecem transversais ao público-alvo.

---

<sup>3</sup> Beck (1992, cit in Magalhães e Stoer, 2006), distingue *individualização* de *individação*. Sendo que a primeira refere-se ao processo pela qual as determinações de ordem social condenam o individuo a suprir as suas próprias carências, e a *individação* designa o processo pelo qual o individuo se torna senhor das suas próprias escolhas



De facto, as políticas sociais e educativas são agora confrontadas com novos públicos. Uma vez que, os grupos sociais designados como os “sem”, sem lugar, sem trabalho, sem posição na sociedade que se vêem imersos em processos de exclusão social, assistidos por uma garantia mínima, aparecem agora acompanhados por outros grupos de excluídos que não eram necessariamente pobres. A questão da exclusão social ultrapassa agora a distinção clássica entre pobres e não pobres, exigindo resposta aos chamados novos pobres, através não só da atribuição de subsídios e recursos, mas novas formas de intervenção ao nível da formação e educação. Contudo, estes subsídios, muitas vezes são encarados como “armadilhas do desemprego e da pobreza”, uma vez que podem provocar desestimulação e afastamento do trabalho e do emprego, exprimindo, assim, o poder do estado na construção das margens (Euzéby, cit. in Sposati, 2004).

Os processos de exclusão, por outro lado, ultrapassam a questão do desemprego, pois como Bruto da Costa considera muitos dos pobres têm empregos seguros, o problema que se põe é o da desregulação entre o que se tem e o que se pode ter, que emerge como uma pressão do estatuto de “cliente” do indivíduo. Esta dificuldade na gestão dos bens torna-se visível nas culturas dos bairros sociais urbanos, parecendo que o sentimento de inclusão dos jovens passa mais pela aceitação social obtida através do consumo de bens materiais e culturais.

Quando projectamos a possibilidade de intervir em situações de exclusão promovendo processos de inclusão com base na igualdade de condição, emerge o problema da complexidade de intervir e “interferir” no sistema de (inter)dependências. Ou seja, o sistema que promove medidas inclusivas é o mesmo que produz exclusão, pelo que se torna contraditório mesmo sistema instalar ambas as posições, a não ser que,

“[...] a inclusão seja, como dizia Foucault (2000), um mecanismo de controle populacional e/ou de controle individual: o sistema que exercia o seu poder excluindo [...] – se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora.” (Skliar, cit in Rodrigues, 2006: 28).

A função do indivíduo como cidadão/a ou consumidor já antes referida, tem de ser tida em conta também nos processos de inclusão, uma vez que,

“Ser incluído, é ser-se incluído como consumidor [...] a inclusão das diferenças por meio do mercado é feita com base no esbatimento dessas diferenças pela sua identificação com consumo e consumidores.” (Santos, cit in Magalhães e Stoer, 2006: 69).

Nesta perspectiva, a regulação das práticas de exclusão gerida pelo mercado pressupõe que todos os indivíduos possam ser incluídos neste “espaço supranacional” enquanto consumidores. Quem não é consumidor é excluído. “Há assim como que uma ironia do Estado social, que tenta promover a igualdade para ganhar legitimidade, ao mesmo tempo que promove a desigualdade para

realizar a sua função de reprodução do sistema de mercado.” (Habermas, cit in Estevão, 2001:17). Este entendimento de igualdade de oportunidades e direitos, traz dentro de si mesma a “contradição da ética” da inclusão, centrada na valorização das especificidades de cada indivíduo no o direito à integridade.

“A igualdade de direitos e valores entre os seres humanos, o reconhecimento e o respeito às diferenças seriam altamente positivos se, na vida real, a desigualdade não fosse tão acintosamente praticada. [...] o direito político de participar da vida social do país, vem sendo anulado pelos direitos económicos de consumo e de propriedade.” (Pires, 2006:31).

Pensar numa intervenção estruturada com base nos conceitos de inclusão e exclusão implica estar consciente da sua função de controlo social, designada por “inclusão excludente” (Skliar, cit in, Rodrigues, 2006:28). Esta “inclusão excludente”, realça-se no destaque da “dimensão essencial” da inclusão formulada por David Rodrigues (2006), em detrimento da “dimensão electiva”.

A *dimensão essencial* da inclusão apenas permite o acesso aos serviços, mas continua a organizar as pessoas por grupos de pertença e “guetos” de identidade. Sendo assim, ainda que estejam incluídos na sociedade através do acesso aos bens, a sua inclusão depende dos vários grupos a que pertence (familiares, étnicos, afectivos, profissionais, entre outros). Por sua vez, a *dimensão electiva* da inclusão assegura que qualquer pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função dos seus interesses.

O bairro social enquanto espaço de pesquisa, revela uma das situações em que a *inclusão essencial* não está articulada com a *inclusão electiva*, pois ainda que sejam criados serviços de apoio (escolas, centros de saúde, habitações) respeitando os direitos de cidadania, o acesso a esses direitos apresenta-se bastante condicionado, “pois a pessoa perde tais direitos se sair do espaço geográfica e culturalmente circunscrito e limitado.” (Rodrigues, 2006: 12).

Na verdade, a questão é que a intervenção e protecção para a inclusão não se limitam ao acesso a lugares na sociedade que são concedidos por outros, ou à “voz” que lhes é permitida, mas tem que assegurar a opção e escolha individual e/ou colectiva dessa mesma inclusão. Ou seja, a pessoa tem o direito de “optar pela recusa da inclusão que lhe é benevolmente “oferecida”. (Skliar, cit in, Rodrigues, 2006:12). Assumindo a postura de que “a diferença somos nós” de (Stoer e Magalhães, 2005), consideramos que a inclusão precisa de ser construída com base naquilo que as pessoas e os grupos têm de diferente, pressupondo o abandono de práticas e relações sociais discriminatórias.

Uma vez mais, o *modelo relacional* é referenciado para estruturar as relações com as diferenças numa óptica da igualdade e inclusão. Segundo este modelo percebe-se que, frequentemente, se cai no erro de promover apenas a integração, na ilusão de que se está a construir reais processos de inclusão, que tornem *a aprender a conviver possível*. Para que esta integração não

simbolize a aculturação, que é geradora de conflitos de resistência de uns grupos ou de prepotência de outros. Parece convergir-se naturalmente para mecanismos de exclusão, sob a capa de uma sociedade inclusiva (medidas de compensação), onde as políticas de activação e *empowerment* emergem como fundamentais na atribuição de autonomia.

Assim sendo, a inclusão exige de facto, um olhar da educação sobre o social que procure conjugar os “saberes universais e os saberes comunitários, quer dizer, o que tem de comum e de diverso no saber das culturas deste mundo chamado de globalizado” (Cabelo, cit in Gómez, 2006:206), aspectos que se explora a seguir

### **3. Educação escolar: espaço de “recontextualização” para a igualdade**

Relembrando novamente a última dimensão da teoria da igualdade como condição assente na transformação das relações no mercado de trabalho e no mercado educacional, centramos a nossa atenção, agora, nas pontecialidades da educação e formação para criar estruturas de inclusão e igualdade. Pensar que a protecção social não pode assentar apenas em mecanismos de assistência para os sujeitos trabalhadores, mas que deve criar condições que dotem os sujeitos de ferramentas “inclusivas” na construção dos seus caminhos socioeducativos, destaca o poder da educação, e principalmente da escola neste processo.

Pensar em políticas de intervenção pela igualdade exige reconhecer as instituições educativas formais ou não formais, como espaços potenciais para essas possibilidades. Falar de cidadania, igualdade e respeito é falar de educação. Mas, para pensar em formas activas de combater a exclusão e a opressão torna-se indispensável olhar a instituição escola. Ainda que o projecto se tenha desenvolvido num contexto de educação não formal, na lógica de uma educação permanente e significativa, é incontornável o impacto que as vivências e sentidos vividos na escola tem nos percursos e discursos dos/das jovens. Na verdade, tanto a crítica como a procura de uma escola que respeite a diferença numa perspectiva de “*reciprocidade* enquanto um reconhecimento mútuo” (Fonseca, 2006) torna-se num desafio, num contexto em que as marcas das desigualdades de poder são visíveis.

Consciente que as relações existentes na escola impõem poderes desiguais entre quem ensina e quem é ensinado, e mesmo, entre estudantes, ao seleccionar, classificar e estratificar segundo uma ordem hierárquica, questionámos neste percurso o lugar da escola e as suas possibilidades e responsabilidades para trabalhar situações de exclusão entre os grupos.

Na perspectiva de Stoer (1994) é fundamental recorrer a uma escola não-sincrónica, que inclua nos muros “os ruídos das multidimensionalidades” criando espaços de diálogo e conhecimento

mútuo. Pensar na diferença exige pensar na exclusão e na importância do reconhecimento para a inclusão dos grupos. Olhando o percurso evolutivo do sistema educativo português é possível perceber a relação que as políticas educativas estabelecem com as políticas sociais, sendo por vezes uma união perversa assente em ideais contraditórios. A defesa de uma promoção de igualdade de oportunidades dotou a instituição escolar de um poder inigualável na possibilidade de intervir e contribuir para a mudança e crescimento dos grupos. Contudo, a Escola para Todos ao proporcionar “o mesmo tipo de propostas educativas” aos alunos/as contribuiu para uma exposição à exclusão daqueles que não têm condições para acolher e viver essas mesmas propostas, invertendo-se assim a sua meta dita inclusiva, acentuando a marginalização e exclusão dos grupos, por processos de normalização e igualitarismo. A história ocidental de construção da escola tem sido para uma “criança tipo”, um aluno padrão, à luz do BECHUC (homem branco, organizado socialmente pelo estado, cristão, heterossexual, urbano e cosmopolita) e dos “W.A.S.P. (White, Anglo-saxon, protestan)”. (Stoer, 1994:8). A ponte para a inserção na vida activa torna-se, assim, no objectivo central de uma escola dita democrática e igualitária e, simultaneamente, na razão que distancia das suas portas os e as jovens de grupos sociais, particularmente das minorias étnicas. A posição da escola meritocrática e de um professor monocultural, baseada numa suposta igualdade de acesso aos bens escolares oferecidos a todos os alunos e alunas, independentemente da classe social de pertença, raça, género ou etnia, já se apresentou como ineficaz, uma vez que se negligencia o facto de as “oportunidades sociais e educacionais existirem e serem construídas por relação à classe social, ao género e à etnicidade.” (Casa-Nova, 2002:35).

Ainda Stoer (1994), considera que a educação multicultural que apela a um pluralismo benigno redutora, pela linearidade da conexão que estabelece entre as credenciais educativas e a ocupação profissional, ignorando as discriminações inerentes ao mundo do trabalho e suas relações. O olhar passivo perante a diferença, “reconhecê-la sem a querer conhecer” (*ibidem*), sem interiorizar na acção prática uma participação crítica das mesmas torna-se, assim, superficial. Na escola os e as jovens ganham consciência da sua diferença pela invisibilidade de que são alvo. “In schools, cultural non-recognition or misrepresentation is grounded in the practices and processes of curriculum provision and assessment, pedagogical approaches, peer culture and organizational norms.” (Baker et al, 2004:154). Uma das práticas que mais sustenta a desigualdade no respeito e reconhecimento é a naturalização do silêncio que normalmente acompanha as vivências e experiências destes grupos.

É neste momento que as políticas educativas orientadas pelas e para as políticas sociais, apresentam-se como mediadas e condicionadas pelas políticas económicas e pelos interesses políticos em si.

“Formal education is [...] governed by regulations and procedures that are deeply political both in terms of how schools and colleges are governed and organized, how subjects are selected and taught, and how teaching and learning relations are ordered.” (ibidem:144).

São as incoerências do Estado entre o discurso de respeito pelo outro no âmbito das instituições sociais e educativas, e a aceitação de mecanismos de economia paralela assentes na exploração e marginalização que implicam uma conexão entre a cultura e os estatutos sociais e económicos. “Em sociedades modernas o racismo nunca é simplesmente uma relação com o Outro, [...] é uma relação com o Outro mediada pela intervenção do Estado” (Balibar, cit in Stoer, 1994:11).

A educação escolar sob a forma de instituições educativas formais têm sido encaradas como um meio e lugar maior de redistribuição de des/igualdades, apesar da crítica sociológica de que se encontra assente em privilégios do capital cultural. Por isso, a ideia de que a escola por si só pode promover a mesmas oportunidades desmorona-se perante os processos de exclusão e desigualdade que tem gerado, do seu lugar no reforço de estruturas sociais construídas em torno das diferenças e desigualdades, e dos processos gerados de racismo, sexismo e opressão de muitas pessoas e grupos.

As escolas e os educadores foram

“primarily designed to be agents of social control, to regulate citizens, to socialize people into particular religious beliefs and into particular gendered, ethnic and sexual identities” (Baker et al, 2004:140).

Assim, o sistema cultural e educativo tem representado um sistema promotor de igualdade e desigualdade, ilustrado por instituições sociais que produzem, transmitem e legitimam práticas, representações e diálogos culturais específicos. Então, para democratizar as relações educacionais, realça-se a importância de reflectir sobre o peso social e cultural do contexto educativo, não só ao nível das estruturas e dos recursos, mas também ao nível dos discursos e dos diálogos entre os vários agentes desenvolvendo políticas de presença. A especificidade deste diálogo cultural é realçado por stoer, quando afirma que,

“a compreensão necessária para produzir práticas capazes de reduzir os constrangimentos socioeconómicos actuando sobre estes grupos passa pela compreensão não só da sua relação directa com a produção material e o mundo do trabalho, mas também pela maneira como estes grupos vivem e constroem as suas vidas, isto é, com os seus processos de reprodução social e de produção cultural.” (Stoer, 1994:8)

De facto, uma escola aberta aos “ruídos”, aos valores, às experiências é uma escola pela diferença, no sentido que a relações não se reproduzem de um modo linear e quase que fatalista, mas que se geram no seio de dinâmicas transformadoras. A par desta perspectiva não-sincronia defendemos os princípios do multiculturalismo de resistência crítico na construção de uma escola

cidadã que resiste “à hegemonia cultural e ao monoculturalismo bem como à exploração e opressão socioeconómica” (Goldberg, cit in Casa-Nova, 2002: 37).

Deste modo, para compreender o sentido que os/as jovens atribuem ao seu próprio processo educativo é “obrigatório tomar em conta como as culturas e o género medeiam a relação, produzindo efeitos, entre a estrutura de classes e a identidade do/a jovem, estando tanto uma como a outra continuamente num processo de construção.” (Stoer, 1994: 14). A valorização cultural das subjectividades assente não só na mediação entre as políticas educativas e as práticas pedagógicas, entre a cultura local e a cultura nacional (Iturra, 1990), como entre os grupos jovens exige uma “recontextualização pedagógica” nas palavras de Stoer citando Bernstein. A mediação só resulta quando há um verdadeiro reconhecimento dessas mesmas culturas e diferenças, inserindo-as nos próprios discursos educativos. Esta importância que a dominação do outro adquire, leva a concordar com Baker et al. (2004:155) quando afirmam que

“One of the most common forms of non-recognition in education is for a group to be generally left outside educational discourse by not being named or known.”

A inexistência de presença de conceitos que descrevam as desigualdades de classe nos discursos impede que a mudança ocorra e promove a segregação como resposta institucional às diferenças na educação. Também aqui a participação emerge novamente como um conceito fundamental para que, na defesa de uma cidadania participativa, o espaço democrático da educação se assuma enquanto tal.

**Em síntese**, a desconstrução dos vários sentidos do conceito de igualdade na busca de uma participação inclusiva, providenciadora de recursos, de protecção social e de educação formal, trazendo à luz a reflexão passada cruzada com o saber e a complexidade histórica contemporânea tornam necessário uma discussão acerca do lugar educativo da animação sócio-educativa nestes contextos marcados.

#### **4. Possibilidade de Intervenção socioeducativa em comunidades**

Se a protecção social e a educação escolar têm sido claramente pensadas em termos de produção, do cidadão trabalhador, do estado e da redistribuição normalizadora, os debates recentes da teoria política recolocam novas questões nessa discussão acerca do trabalho cultural, simbólico e democrático, sem deixar de pensar nos recursos.

Aprender a viver em conjunto e pensar os modos de inclusão dos grupos e das diferenças, respeitando os princípios de cidadania e igualdade, tem uma tradução também nas dificuldades de

intervir socioeducativamente esta e outras questões. Por isso pensar nos modelos de intervenção social e cultural enquadrada numa compreensão sobre o conceito de “margens”, que temos vindo a reclamar, merece uma maior explicitação.

O que é estar nas margens, se “viver na cidade é lidar com margens”? Margens no sentido “de pontos de passagem, de fronteiras; margens no sentido de periferias, de zonas de dúvida, de incertezas; margens no sentido de riscos, inseguranças; margens no sentido de desvios, diferenças inconfessáveis ou só parcialmente compreendidas; margens no sentido de ambiguidades definicionais”  
(Cabral & Meneses, 2000: 861).

Olhando para a difusão de margens próprias e geradas na vida urbana e no conjunto de dispositivos e valores socioculturais marcados por marginalidades e respectivas centralidades, revela a necessidade de constantemente negociar poderes, obrigações, direitos e fronteiras das diversas comunidades. A importância do conceito de “margem” aliado ao de “comunidade” surge neste texto de um modo implícito e como ponto de partida para pensar em formas de acção e intervenção prática e política numa realidade onde as diferenças se ligam com desigualdades. Neste contexto, para pensar na educação como uma política social, importa referir que, mais do que estar privado de bens materiais, importa o impacto de ser excluído, nas margens do poder simbólico, cultural e social das estruturas dominantes.

Assim, a criação cultural e a estruturação social enquanto processos de afirmação do poder hegemónico e, simultaneamente, de silenciamento de outros poderes estabelecem redes de legitimidade e visibilidade dos grupos e das práticas socioculturais. Ainda que a vida sociocultural seja encarada como um campo de negociação de significados, tendencialmente estruturado, a sua relativa marginalidade ou centralidade é produto do exercício do poder hegemónico. Neste sentido, Pina Cabral & Meneses (2000) focam a ideia de trazer as margens para o centro, uma vez que, estas passam a ser o terreno sobre o qual a estrutura é constantemente reconstruída. “A marginalidade deixa de ser definível por referência às fronteiras da cultura ou da sociedade.” (ibidem: 874).

Contudo, reforçam que as estruturas de poder permanecem nas relações sociais, a um nível invisível por trás das relações visíveis, levando as pessoas nas margens a uma vida social periférica em termos de participação cívica, política e cultural. Ainda que, se admita que a produção e a criação cultural ocorrem à partida neste espaço existente fora da estrutura hegemónica.

Assim sendo, não nos podendo abstrair da relação entre margens e centros, focamo-nos agora nas possibilidades de acção em comunidades culturais e sociais específicas. Os modelos de intervenção social emergentes baseiam-se em projectos localizados que se constroem a partir da cooperação dos actores locais e de uma intervenção descentralizada, aproveitando a margem de autonomia de que são alvo.

Quando se pensa num projecto educativo de uma cidade, ou ao nível micro sistémico de um bairro social, não se pode partir do princípio que existe uma cidadania reconhecida, sensibilizada e motivada para participar na vida democrática. A “passividade” (Cortina, cit. in Ander-Egg, 2006:161) dá origem à “democracia de massas” em detrimento da “democracia do povo” promotora de atitudes activas e participativas. A perspectiva das «novas» políticas «activas» da protecção social, anteriormente referida, institui reformas não apenas nas políticas sociais mas também nas diversas instituições que as realizam e executam, estimulando no terreno espaços para reivindicações de cidadania e participação na procura de uma igualdade.

A intervenção local numa comunidade sob a acção para uma cidadania multicultural inclusiva supõe e exige a “entrada” e o “acesso” a essa mesma realidade. Este primeiro passo traduz a grande problemática das sociedades actuais, ie, a dificuldade de penetração na coesão e afirmação identitária das “comunidades fortaleza” (Baptista, 2006), que geram territórios de pobreza e sociedades de fragmentação social. A segregação territorial, que separa zonas por linhas de fronteira extremamente enraizadas e legitimadas por aqueles que estão dentro e fora da mesma, gera este separatismo. Também Boaventura Sousa Santos reafirma a existência das comunidades-fortaleza (comunidades fechadas) a par das comunidades-fronteira (comunidade aberta) (cit. in Sarmiento, 2002:25).

Entre ambas existe, contudo, espaço de agência ou “zonas de fragilidade” entre as margens e os centros, que preferimos designar por zonas de potencialidade e possibilidade que permitem a construção de “laços”, ainda que frágeis, de interacção e comunicação entre as diferentes comunidades. A educação e a animação sociocultural podem emergir e ser promotoras desses mesmos espaços de diálogo, compreensão e conscientização, escutando e estimulando os/as cidadãos/ã, atravessando os modos de acção, concepção e os modelos da protecção social. A necessidade e o direito de voz, enquanto espaço de possibilidade e de voz, emergem como reivindicações.

“Importa distinguir entre laços comunitários que se estabelecem pela formação de fronteiras (mesmo quando aceitam a reciprocidade interna, eles são profundamente exclusionistas para o seu exterior) e laços comunitários abertos e integrativos.” (Sarmiento, 2002:25).

A construção de laços e espaços abertos ao diálogo e conhecimento surgem neste trabalho sob a forma de “dispositivos pedagógicos”, culturais e educativos que orientaram as acções de animação sociocultural, assim como também a relação e “intercâmbio” de ideias e discursos.

A “penetração parcial” de investigadores e agentes educativos para que haja possibilidades de intervenção implica romper com noções clássicas de especificidades culturais e introduzir um olhar crítico sobre as contradições estruturais. Contudo, esse rompimento terá sempre que ser parcial



pois, como considera Willis (Arnot, 2007) para se evidenciarem e entenderem as injustiças e as normas da justiça social é necessário “perceber o que as práticas *in situ* dizem sobre a justiça social” através das penetrações parciais de agentes sociais e educativos nos contextos.

Este factor induz à complexidade da questão do “problema social” que não pode continuar a ser pensado apenas por referência à separação incluídos/excluídos, mas tem que abranger a multiplicidade de factores de ruptura social. Assim, para construir projectos educativos que visem os princípios de igualdade, cidadania e participação, implica ultrapassar as “comunidades fortaleza” e perceber os processos de exclusão e de inclusão, conscientes de que as margens de possibilidade de acção em contextos submetidos a constrangimentos passam a ser espaço publico e lugar de cidadania.

### **Considerações finais tendo por base a igualdade como condição**

Concluindo, este capítulo destaca a importância de uma teoria, especificamente a teoria da igualdade como condição, para pensar nas possibilidades de articulação da política social e educativa. Para tal, interroga-se de que modo o sistema de protecção social se posiciona face ao trabalho e à educação como meios fundamentais para trabalhar com as desigualdades e contextos de exclusão. Por isso, após a apresentação e apropriação das dimensões desta teoria, desenvolveu-se, mais aprofundadamente, o impacto do trabalho e da escola como instituições centrais na definição das vidas e percursos diferentes de oportunidades. Na verdade, ainda que, a protecção social abandone uma posição meramente assistencialista e privilegie o mundo do trabalho, numa lógica capitalista, como trampolim para a mobilidade social, estamos cientes do valor da escola, e da educação, enquanto espaços recontextualizados no caminho da igualdade, inclusão e reconhecimento entre as margens, comunidades e centros. Deste modo, a dimensão da formação também contempla a educação e, por sua vez, a animação sociocultural como formas de confrontar as desigualdades de condição. Passamos então, à discussão do estatuto e poder da animação sociocultural como “elo” de ligação entre estas políticas.

## Capítulo 2

### A animação sociocultural como estratégia política e metodológica

---

Neste momento apresentam-se as opções metodológicas e técnicas no sentido de (re)descobrir novos olhares e (re)interpretações sobre o vivido no processo de estágio e, simultaneamente, discutir e interpretar a experiência e o percurso da animação sociocultural e educativa.

A metodologia fundamental utilizada nesta pesquisa de revisitação é a animação sociocultural, especificamente a valência da animação socioeducativa, tanto no momento de construção/effectivação do projecto de acção com jovens, como na orientação de uma postura de proximidade e conhecimento da realidade social e humana do contexto. A operacionalização desse dispositivo pedagógico de animação socioeducativa realizou-se através de dois recursos metodológicos principais, a observação participada e a metodologia de projecto, analisando interpretativa e especificamente as notas de terreno, o relatório de estágio e um filme enquanto exemplo de um dos produtos do processo de animação socioeducativa.

Mais do que tentar definir o projecto desenvolvido pretende-se aqui, repensar as práticas vividas, à luz da teoria da igualdade como condição que temos vindo a defender, enquanto princípios estruturantes e estratégicos de uma acção social, educativa com grupos nas margens.

Assim sendo, considerada a animação sociocultural como o dispositivo pedagógico orientador de todo o projecto apresentam-se as várias metodologias auxiliares, princípios e práticas que estiveram implícitas no processo de descodificação e construção da animação sociocultural, no seu potencial que vai além da forma metodológica, para interpretar a sua “atitude metodológica”, no interior de um *modelo relacional*. A perspectiva transformadora da acção é, então, compreendida não apenas nos resultados obtidos, mas em todo esse processo de *relação* com e entre os sujeitos e as múltiplas realidades em presença.

Os vários produtos concebidos durante o estágio: as notas de terreno, como forma de registo e “vigia” dos momentos de participação, escuta e observação; as actividades educativas e lúdicas criadas no e com o grupo jovem, principalmente o filme de animação, assumem-se, no presente trabalho, como as principais fontes de reflexividade para perspectivar e enquadrar a acção socioeducativa.

Deste modo, o texto concentra-se na experiência vivida e reparte-se em três secções: uma primeira que pretende teorizar a animação sociocultural como estratégia metodológica e dispositivo pedagógico capaz de lidar com a tensão exclusão/inclusão, percorrendo o seu caminho epistemológico e etimológico. Para esta reflexão foi indispensável recorrer a Jaume Trilla, Marcelino de Sousa Lopes e Américo Nunes Peres; uma segunda secção que se foca no posicionamento e

orientações metodológicas tomadas no terreno prático que permitem concretizar a importância da produção e da criação cultural; e por fim, uma terceira secção desenvolve uma teorização da observação e do filme, enquanto elementos que permitem ler e exprimir criativa e produtivamente uma realidade vivida.

## **1. Em torno da teorização e discussão da Animação Sociocultural**

A animação sociocultural na sua vertente socioeducativa em particular, constituem modelos de intervenção social na articulação do trabalho social e educativo e na promoção de momentos de educação não-formal de respeito e reconhecimento dos grupos. Esta articulação revela-se ainda mais forte em contextos marcados pela falta de recursos e situações de exclusão. Deste modo, pensar o lugar da animação sociocultural enquanto um dispositivo de intervenção e de mediação educacional sob o ângulo da justiça social em contextos de exclusão procura ser o ponto de partida para a reflexão. Partindo da ideia de Magalhães e Stoer de que “a exclusão parece ter crescentemente uma natureza muito mais sociocultural do que económica, facto que a distingue da problemática da desigualdade” (Rodrigues, 2006: 67), torna-se fundamental, olhar para a polissemia de conceitos que lhe andam geralmente agregados quando queremos definir a animação sociocultural, reflectindo sobre o seu estatuto epistemológico, enquanto teoria e/ou prática, a fim de a entender como um modo de trabalhar e lidar com a exclusão. Para tal, percorremos várias abordagens apresentadas ao longo dos anos por diversos autores. O papel que do sujeito animador tem no âmbito educativo e o impacto da sua interacção também procura ser abordado.

### ***1.1. A Animação Sociocultural: a procura de um sentido.***

O conceito da animação sociocultural sempre foi de difícil definição, devido à diversidade de âmbitos de actuação e conceptualizações referentes a tipos de intervenção semelhantes (difusão cultural, gestão cultural, promoção sociocultural, desenvolvimento comunitário), e simultaneamente à limitada exploração e investigação a que as suas práticas têm sido submetidas, sendo designado por Canário (1999) como um campo de práticas educativas de *carácter fluído*. Neste sentido,

“há quem preferisse falar de dinamização sociocultural, visto que sugere que, em animar, se parte do zero, ao passo que, em dinamizar, se trata de acelerar ou activar qualquer coisa que já existe ou é incipiente.” (Trilla, 2004:24).

Este défice teórico e conceptual deve-se em parte ao facto de a animação sociocultural constituir-se enquanto “prática situada na margem da realidade escolar (dominante) instituída, o que

teria favorecido um certo “fechamento” deste sector sobre si próprio.” (Besnard, cit in Canário,1999:72).

“Etimologicamente, animação significa, sopro, alegria, entusiasmo, movimento, vida e, no homem, iniciativa, criatividade, construção, reconstrução, superação de si e das próprias condições de vida...” (Barbosa, 2006:121)

“El término animacion precede de una doble raíz latina [...], Animación como *ánima*: vida, sentido, dar espirito [...]; e Animación com *animus*: motivación, movimiento, dinamismo.[...] es un actuar sobre algo, o también incita y motiva para la acción, es un proceso relacional, una manera de actuar en la sociedad.” (Quintas e Sanchez Castaño, 1990:30).

A animação sociocultural nasceu na Europa nos anos 50/60 como resposta à crise de identidade urbana e à atonia social provocada pelo crescimento acelerado e baixa qualidade de vida. (Vallicrosa, 2004). A origem da expressão é francesa ainda que o conceito de animação e animador sejam anteriores. Em Portugal, este conceito emerge nos anos 60, no “terreno dos movimentos” e não no “terreno dos sistemas estatais”, apesar de só se ter afirmado após o 25 de Abril de 1974. (Garcia, cit in Sousa Lopes, 2008: 138). Surge sempre ligada à estrutura associativa, como estratégia política e cultural no ressurgir das racionalidades, subjectividades e diferenças sociais, através da implementação da democracia nas instituições de foro comunitário formais e não-formais, que estavam sensibilizadas para a acção cultural e para a possibilidade de emancipação, e consequente igualdade entre os cidadãos e cidadãs.

Esta estratégia metodológica e política emerge entre a tensão provocada pelo abalar de um monopólio da instituição escolar e o crescente reconhecimento e visibilidade social de uma área de intervenção educativa não formal, assente numa cultura do ócio

“[...] donde el hombre sea el actor básico del proceso, donde sea capaz de reencontrarse con todo lo que le rodea y con los demás miembros de la sociedad.” (Quintas e Sánchez Castaño, 1990:21).

Para as crianças e jovens se, inicialmente, os tempos livres eram preenchidos por actividades educativas e lúdicas, rapidamente foram dominados pelas exigências consumistas do novo mercado profissional e social. Os tempos livres passaram a ser institucional e legitimadamente ocupados em ATL e OTL (Ocupação/actividades de tempos livres) substituindo a cultura do prazer espontâneo, por um, suposto, modo “produtivo”, como as crianças deveriam ocupar o seu tempo livre definido por um conjunto de profissionais adultos “eficazes” e “eficientes”.

“Deste modo, o tempo livre deixa de ser encarado como um tempo de (re)criação, para passar a ser entendido como tempo de produção, esquecendo-se, muitas vezes, a função criativa da *rêverie*, da fantasia, esse espaço intermédio entre o sonho e a realidade, que é, quando explorado, um poderoso motor de inovação e desenvolvimento [...] É espantoso que o estado pague a quem se ocupa a organizar a liberdade de crianças e adolescentes! É óbvio que tanta organização se organiza para matar brincadeiras e jogos que, na sua força múltipla e simplicidade, sempre a infância soube fazer” (Barbosa, 2006:119).

O tempo de produção enquanto substituição da criatividade refere-se ao tempo de trabalho de reprodução e não ao de inovação produtiva (ibidem). Ainda que, não se possa esquecer o peso que o incremento do tempo livre e a valorização da educação permanente tiveram na sua configuração enquanto dimensão educativa, a animação sociocultural não se pode circunscrever à ocupação e entretenimento de tempos livres. Emerge antes, como uma forma de consciencialização e valorização do tempo livre, enquanto espaço de privacidade, observação, escuta e reflexão individual favorecedora de aprendizagens no seio dos constrangimentos sociais e estruturais envolventes. Mas nem sempre foi perspectivada desta forma, a animação sociocultural foi sendo alvo de várias perspectivas e olhares científicos, que aqui expomos, de modo a dar conta da sua evolução epistemológica, na busca de um sentido prático de participação e implicação das pessoas, neste caso jovens.

As primeiras definições encontram-se dívidas na clássica tensão entre a teoria e a prática, assumindo que,

“La animación surge (...) como teoría y como práctica (...). Se va haciendo su espacio entre la educación de adultos y, más ampliamente, la educación extraescolar por un lado, y, por el otro, las distintas formas de la asistencia social y de la divulgación cultural.” (Fernandez, 1988: 99)

Na defesa de um pendor exclusivamente prático, Ander-Egg em 1988, encara a animação sociocultural como um conjunto de métodos e técnicas de actuação, atribuindo-lhe a designação de “tecnologia social”. Na mesma época, não tão focado na questão técnica, mas mais na potencialidade metodológica da animação sociocultural, La Riva define-a como,

“[...] una metodología, una determinada forma de trabajo social y cultural cuyo objetivo fundamental es la dinamización de los individuos, los grupos y colectivos sociales para que quieran, sepan y puedan participar, intervenir activamente en la vida de su comunidad y estén en condiciones de transformar la realidad en la medida de sus necesidades.” (La Riva, 1988:119).

A animação sociocultural, enquanto uma metodologia, permite pensá-la também como modo de adaptação às novas formas de vida social. A perspectiva mais instrumental reflectida por Besnard encara-a como

“[...] toda a acção exercida sobre um grupo, uma colectividade ou um meio, visando desenvolver a comunicação e estruturar a vida social, recorrendo a métodos semi-directivos: é um método de integração e de participação.”

(Canário, 1999:73).

Como refere este autor, a criação de espaços de comunicação e de participação suscitadas na função de adaptação referenciada por Canário, destapa algumas luzes que permitem sentir a animação como uma tomada de consciência,

“La animación es ante todo una manera de actuar, en todos los campos del desarrollo de la calidad de la vida en el seno de una comunidad. (...) es un proceso de puesta en relación, de mediación, ponen el acento no en actuar sobre sino en actuar en” (Olmos, 1986: 35).

Apresenta-se como uma perspectiva transformadora e um espaço novo de educação, de recriação cultural, já nos finais dos anos 80 (Osório 1986). E, simultaneamente, como um processo de intervenção, progressivamente aceite como um processo cultural ao serviço dos cidadãos/ãs.

“A ASC é uma resposta institucional, intencional e sistemática a uma determinada realidade social para promover a participação activa e voluntária dos cidadãos no desenvolvimento comunitário e na melhoria da qualidade de vida. Nesse sentido, a ASC é um processo de intervenção.” (Vallicrosa, 2004:171).

Defende-se a perspectiva de que a animação pode ser uma estratégia de acção social e educativa, crítica, livre e transformadora principalmente em contextos desfavorecidos (Quintas e Sanchez Castaño, 1990; UNESCO, cit in Sousa Lopes, 2008), cujo núcleo principal é uma “participação comprometida” com a responsabilização dos indivíduos na gestão dos seus próprios recursos (Cabeza, 2006). Assim sendo, ainda que Trilla valorize o termo *acção* e não tanto intervenção, pelo facto de mais do que intervir de fora, os animadores actuam de dentro para dinamizam processos de criação e de desenvolvimento individual e grupal, opta-se por enfatizar e usar os dois conceitos como complementares.

Observando a evolução e as várias etapas de conhecimento produzido sobre a Animação Sociocultural é possível dispô-la segundo as cinco funções apresentadas por Besnard (cit in, Canário, 1999): a função de *adaptação* e de *integração*; a função *recreativa* ligada ao tempo de lazer; a função *educativa* entendida como uma escola paralela que permite complementar formações anteriores, ao mesmo tempo, que aprofunda interesses culturais específicos; a função *ortopédica* que contribui para uma regulação da vida social; e, por fim, a função *crítica* que constrói e exercita um pensamento crítico que garanta o exercício da democracia. Ainda que destaque estas funções como fundamentais partilho sobretudo de três essenciais:

“una función de mediación educativa en beneficio de la educación permanente, una función de mediación y de innovación sociales y una función de crecimiento económico y de desarrollo” (Coulon, cit in Olmos, 1986:38)

É em torno desta ideia que se argumenta o conceito de animação sociocultural, enquanto política activa de mediação educacional em contexto de exclusão e protecção social.

## ***1.2. A Animação Sociocultural entre paradigmas***

A questão do pluralismo teórico é evidente na animação sociocultural pela polissemia de conceitos, significados e estratégias, processos e dinâmicas por ela desenvolvidos como se tem vindo a referir.

“[...] a pluralidade teórica coincide com a pluralidade política das sociedades que subscrevem as suas propostas a favor de uma democracia cultural que estimule a participação de todos os grupos sociais.” (Gomez, 2004:50).

O percurso pelas várias interpretações revela a ausência de um campo teórico e epistemológico próprio, o que justifica a sua dificuldade de afirmação enquanto saber metodológico e científico. Para além da ambiguidade e dependência das várias ciências sociais que lhe servem de fundamento, as exigências epistemológicas do debate paradigmático da animação sociocultural reflectem-se no dilema entre esta ser considerada ciência ou práxis, e consequentemente, produtora de conhecimento válido ou não.

“Parte do seu âmbito procede dos factos: é real, abrangente, material; remete para a cultura sentida e vivida, em toda e cada uma das manifestações. A outra parte é mítica e está relacionada com os significados: pensa-se, sonha-se, é simbólica, ilusória e anímica, remete para a cultura pressentida e imaginada.” (Gómez, 2004:53).

A animação sociocultural produz um conhecimento e um saber sobre a realidade em que intervém, assim como sobre as metodologias de intervenção mais adequadas para a transformação dos contextos. Apesar da desvalorização que lhe é associada não se pode perder a intenção de definir a sua identidade enquanto prática social crítica, a partir das teorias e das práticas, o que exige transcender a função do mero debate e reflexão intelectual.

“[...] a animação sociocultural exige projectar-se em realidades sociais que permitam verificar o que se diz acerca dela, inclusive precisando se o que tantas vezes identificamos como pluralismo teórico não é mais do que um simples pluralismo tipológico de teorias importadas, às quais se recorre para classificar os diferentes modos de idear e materializar as actividades culturais.” (Gomez, 2004:51).

Solidificar o campo teórico-prático da animação sociocultural, procurando ultrapassar os seus reconhecidos limites ao nível da conceptualização e teorização, impele à discussão de três paradigmas: tecnológico, interpretativo e dialéctico associados a modelos teóricos da animação sociocultural defendidos por Besnard (cit in Gómez, 2004) e também por Caride (cit in Sousa Lopes, 2008).

**1º Paradigma tecnológico** encara a animação sociocultural como tecnologia social. Esta concepção segue o modo positivista de ver a realidade que considerava a realidade social estática, independente do indivíduo e suas subjectividades. O conhecimento apoia-se na objectividade da

ciência e na atribuição de uma cultura externa e pré-existente, na tentativa de quantificar e avaliar as causas-efeitos para explicar os factos sociais e culturais. Neste paradigma, “a animação sociocultural apresenta-se como uma tecnologia social imaterial” (...) ou “engenharia cultural” (Gomez, 2004:57) que se desenvolve numa atitude de “obsessão pelo racional, o técnico e a eficácia” que arrasta consigo certas negligências éticas. Este modelo ao separar os factos dos valores, a experiência da ciência e a racionalidade do senso-comum, não representa o compromisso que a animação sociocultural tem com a promoção de mudança social

Em contrapartida, emergem outros olhares sobre a tecnologia social que a par do carácter instrumental valorizam a articulação do conhecimento científico das diversas áreas sociais com as técnicas e práticas<sup>4</sup> na busca de alcançar conhecimento e transformar a realidade social.

“[...] la tecnología es la aplicación del conocimiento y de los métodos científicos a objetivos prácticos. En el caso de las tecnologías sociales se requiere la mediación de finalidades que vienen dadas por la opción ideológica, al mismo tiempo que son derivadas también de los marcos teóricos referenciales de las ciencias que le sirven como apoyatura teórica.” (Ander-Egg, 1988: 36).

Para Vallicrosa (2004), à luz da perspectiva de Úcar, o tecnólogo, não se limita a aplicar técnicas para resolver os problemas, mas desenvolve uma intervenção e acção planificada, com base num diagnóstico de análise do projecto, e na elaboração de possíveis causas e respostas na busca de uma resposta. “O tecnólogo é um criador de técnicas.” (ibidem:173). Contudo, considera que entender a Animação Sociocultural como uma tecnologia social nem sempre é a melhor forma de acção, pelo que em muitas circunstâncias, optar-se pela afectividade e espontaneidade tornam-se nas únicas possibilidades de acção com os grupos. “[...] uma intervenção sociocultural está sempre impregnada e é sempre guiada por um modelo de sociedade em direcção ao qual se quer avançar e a tecnologia só tem um valor instrumental.” (ibidem:175). Foi com base neste princípio que desde o início não tomei a direcção deste paradigma.

**2º Paradigma Interpretativo** ou da Animação como interacção/formação cultural. Os autores deste paradigma interpretativo, frequentemente também designado por fenomenológico argumentam que, “a realidade social cria-se e mantém-se através de interacções simbólicas e normas de comportamento que lhe conferem um sentido particular, simultaneamente pluralista e mutável.” (Gomez, 2004:58). A cultura cria-se na quotidianidade das dinâmicas entre as pessoas reduzindo as estruturas estáticas da História e da ciência a histórias colectivas e pessoais que activamente criam e recriam as suas racionalidades que têm que ser compreendidas para poderem ser conhecidas. A

---

<sup>4</sup> A diferença entre técnicas sociais e tecnologias sociais corresponde à distinção entre a prática social e a praxis social. A prática social opera-se através de técnicas sociais, e a praxis social através das tecnologias sociais. Enquanto que a técnica traduz-se mais por um conjunto de regras e saberes empíricos que devem ser aplicados, a tecnologia implica um conjunto de saberes teóricos que se aplicam a objectivos práticos. (Ander-Egg, 1988)



animação não se entende como um meio para atingir um fim, mas como um fim em si mesmo, na criação e partilha de significados culturais. Neste processo de formação cultural, o sujeito é agente do seu processo de socialização, apropriando-se e adquirindo novos conhecimentos.

### **3. Do paradigma dialéctico da animação como democracia cultural.**

Este paradigma enfatiza as políticas críticas, libertadoras e emancipadoras que tentam compreender as práticas culturais como possibilidades de mudança e transformação, partindo da complexidade de relações e tensões produzidas e reproduzidas ao longo dos tempos. Aspiram a

“uma praxis social que articule conhecimento, reflexão e acção que exige relações de sujeito-objecto sem rupturas artificiais ou estratégicas: não apenas há que saber-fazer ou saber-ser; além disso é preciso saber-se e reconhecer-se como protagonista da história.” (Gomez, 2004:60).

No paradigma dialéctico, a participação social é um acto político que deve servir para que as pessoas adquiram consciência dos seus problemas e valores, construindo-se como prática social e política (Gomez, 2004). Assim sendo, a acção apresentada nesta dissertação enquadra-se neste paradigma, na tentativa de construir um projecto de intervenção para a inclusão e reconhecimento das condições para a igualdade.

#### **Em síntese**

A Animação Sociocultural por um lado enquanto tecnologia social realça uma dimensão técnica de planeamento, concepção, aplicação e avaliação de produtos concretos, como os projectos de intervenção para aplicar em comunidades e, por outro lado, também se afirma como uma prática social na qual se inter-relacionam seres humanos, com papéis e poderes diferentes. Esta partilha de interações corresponde à dimensão ética.

A dialéctica destas duas dimensões obriga a reflectir na ideia de Ander-Egg (1989) de que a Animação Sociocultural, mais do que sector cultural ou social onde se desenvolvem actividades, mais do que um conjunto de projectos, ou uma simples metodologia, afirma-se como um modo de fazer, de agir que procura estimular e animar os/as cidadãos/ãs a participarem e gerarem novos processos na vida cultural, transformando a realidade. A capacidade de transformação crítica que desperta nos e nas cidadãos/as é fundamental para qualquer processo de acção comunitária social ou de educação. Esta ideia não pressupõe uma visão messiânica da animação, no sentido de que sem os seus processos os cidadãos/ãs não se sentiriam livres, mas antes a interpretação como desafiador desses momentos de conscientização. Com isto não se pretende afirmar que os/as cidadãos/ãs não são capazes de reconhecer a sua realidade sem a ajuda de intervenção de técnicos, mas que por vezes de tão familiarizados com as suas raízes e culturas lhes escapa a percepção do impacto da cultura global na sua identidade local e individual.

### ***1.3. A animação sociocultural comprometida com a participação***

“A Animação Sociocultural é um método ou uma estratégia, é um modo de fazer de desenvolvimento comunitário” com base em dois princípios, “parte de uma realidade local e comunitária” e procura intervir na cultura “não no sentido da cultura cultivada, mas no sentido dos modos de agir e pensar das populações.” (Silva, cit in Sousa Lopes, 2008:148).

Reflectir e produzir conhecimento sobre este tema implica não esquecer um dos seus conceitos fundadores e centrais, o de cultura. Tal como o próprio nome indica, animação sociocultural é indissociável da vida social e cultural. Ainda que o termo “*sócio*” não se dirige à sociedade em geral, mas a *comunidades* determinadas, por designar melhor o âmbito, o tipo de intervenção e até a finalidade da animação sociocultural. A ideia de cultura aqui subjacente não é a de cultura “cult”, elitista ou académica, mas antes “tudo aquilo – conhecimentos, valores, tradições, costumes, procedimentos e técnicas, normas e formas de relacionamento – que se transmite e adquire através da aprendizagem.” (Trilla, 2004:20). Esta cultura não se prende apenas a um conjunto de hábitos, valores e referências identitárias, a que se chama cultura consciente, mas a uma “cultura inteligente”. (Cembranos, 1988:13). Na perspectiva deste autor, a animação das e nas comunidades gera a possibilidade das pessoas se organizarem inteligentemente para resolverem os problemas que têm em comum em direcção ao desenvolvimento social.

A evolução paradigmática da animação sociocultural, antes apresentada, foi também sendo percorrida e caracterizada pelo acesso, produção e consumo de cultura. Por isso, sentimos necessidade de realçar a centralidade atribuída à cultura de Marzo e Figueras na abordagem das práticas da animação. (Canário, 1999). De facto, projectar animação sociocultural e, mais concretamente a socioeducativa, comprometida com a participação em contextos de exclusão, implica conhecer e reconhecer as culturas existentes numa dialéctica de partilha e comunicação. Os autores distinguiram três grandes etapas do processo evolutivo: a **primeira fase**, vivida nos anos 50/60 corresponde à transição da cultura patrimonial à democratização da cultura, através do maior acesso de todos/as os/as cidadãos/as às diversas práticas culturais; um **segundo momento** foi definido pelos autores como decisivo na consolidação da animação, no qual o ideal de democracia cultural procura substituir o movimento anterior da democratização da cultura. Nesta perspectiva, a animação deixa de ser encarada como uma metodologia destinada a dinamizar a relação dos cidadãos com o conhecimento e passa a significar “a capacidade de promover a interacção entre pessoas e entre comunidades com a grande finalidade de potenciar a sua capacidade expressiva” (Canário, 1999:75); A **terceira grande** etapa de evolução da animação passa pelo confronto da democracia cultural com o consumo cultural mediático, e o fenómeno da massificação das ideias e

das aprendizagens, desenvolvendo nos anos 80 um discurso pessimista que aponta para uma redefinição global das metodologias da animação.

De facto, a animação enquadrada no contexto da política de democratização da cultura limita-se a gerar processos de acesso à cultura, considerando

“[...] la cultura no como objecto de apropiación, sino como ámbito o terreno en donde es posible promover procesos de participación cultural y de vida asociativa, a fin de que los bienes culturales les lleguen a ser patrimonio del pueblo” (Ander-Egg, 1988:34).

Mas ainda que o contacto cultural estimule a participação, fica retido à difusão cultural não há sua criação e transformação. Nesse sentido, é de facto urgente pensar e perspectivar a animação sociocultural como promotora da democracia cultural e “da política da identidade” (Young, 1990) na exploração das potencialidades das comunidades para gerarem a sua própria cultura e não serem apenas assistidos e beneficiados pela cultura já existente.

“(...) na perspectiva de fazer de cada um não apenas um beneficiário da cultura adquirida, mas, sobretudo, senhor da definição desta cultura considerada como movimento.” (Grosjean e Ingberg, cit por Trilla, 2004:23).

Com esta transição da democratização da cultura para a democracia cultural, não se apresentam opostos ou substitutos, mas antes duas formas de trabalhar complementares que devem integrar-se nas políticas culturais, e no modo como se gera e constrói o processo da animação sociocultural. Deste modo, a animação enquanto acção de conscientização e de transformação das situações de opressão contribui para a mudança cultural, educativa e social dos diferentes grupos.

“Só mudando os próprios hábitos culturais se alteram as opressões que ele produz e reforça, mas a mudança dos hábitos culturais só pode ocorrer se os indivíduos deles tiverem consciência e os alterarem” (Young, 1990: 32).

#### ***1.4. Entre o Animar a Educação e o olhar educativo da animação***

A par de toda esta discussão dos sentidos e impactos que a animação sociocultural tem na organização dos grupos e comunidades, pensamos no seu carácter educativo não com menos relevância mas com mais complexidade. Ao longo de todo este percurso fomos sendo confrontadas com algumas questões essenciais para a definição do papel do/a mediador/a socioeducativo/a (título actual para os/as licenciados/as em ciências da educação) e simultaneamente do animador/a:

**Afinal como é que a animação sociocultural se relaciona com a prática educativa? Quais as possíveis relações entre a animação e a educação? A animação é sempre educação?**

Estas dúvidas estão implícitas também quando pensamos na articulação do trabalho social e educativo, expandindo-se desde o nível macro, quando pensamos na política educativa como dimensão da política social, até ao nível micro, ao analisarmos o papel de mediação de um/a

animador/a entre a cultura do individuo e da comunidade. Assim sendo, “la animación sociocultural está vinculada a la educación, pero no a cualquier concepción de la educación.” (Ander-Egg, 1988:28), desenvolvendo uma vertente ou âmbito de acção específico designado por animação socioeducativa. A animação socioeducativa assenta num contexto de educação não formal, que tende a promover uma relação cultural e linguística de carácter lúdico, criativo e participativo.

“La animación se entiende como el elemento mediador que nos pone en relacion con el entorno y con todas sus posibilidades; es un proceso relacional donde se acentúa el actuar en.” (Quintas e Sanchez Castaño, 1990:31).

O sentido relacional e comunicacional da animação é imprescindível para compreender e reflectir a animação socioeducativa como política de acção com possibilidade de transformação, assim como, para pensar a educação como um espaço de partilha e de reconhecimento permitido através do diálogo e da produção activa dos sujeitos. A construção deste espaço relacional foi a meta e o fundamento deste trabalho, pelo que se considera ter realizado um projecto de animação socioeducativo dentro duma política da animação sociocultural. É nesta interacção entre sociedade e educação que o acto de animar pode gerar processos de participação das comunidades e das pessoas, adquirindo também uma função e intencionalidade politica. A animação socioeducativa como âmbito e valência da animação sociocultural constrói-se em torno da revitalização do conceito de educação permanente, enquanto processo que ultrapassa as barreiras da idade e o espaço limitado das escolas, alargando-se aos vários espaços educativos.

“Muitos pensam que na sociedade há educação porque há escola, quando na realidade é ao contrário, há escola porque há educação. A educação é anterior à escola e muito mais ampla que o sistema escolar. [...]” (Quintana, 1991:44).”

A educação permanente depende fundamentalmente da motivação e esforço das pessoas seguirem uma formação contínua. É na esperança de superar e vencer as apatias, que a educação permanente recorre à animação socioeducativa. Nesta linha de pensamento aproximamo-nos da “educação extra-escolar” e da “educação não-escolar”. A animação socioeducativa emergente em espaços não formais, aproxima-se do sentido da “sociologia da educação não-escolar” de Almerindo Afonso (1992), enquanto

“[...] uma nova forma de educação e de novos contextos de aprendizagem que não se confinam à escola tradicional e que podem e devem, na nossa perspectiva constituir-se como um novo objecto real.” (ibidem:86).

Com isto, o autor não considera tratar-se de um novo objecto teórico e uma nova ciência mas antes um “dar conta” da sociologia da educação. Esse dar conta, levou à classificação da acção educativa em três perfis consoante o contexto, a organização e a intencionalidade dos agentes: a

educação formal ou escolar, a educação não-formal (sistemática e intencional) e a informal (não-intencional).

É habitual situar-se a animação sociocultural na educação não-formal, enquanto actividades que contam com objectivos explícita e metodicamente formulados, mas que se desenvolvem quase sempre fora do limite dos currículos e das regras do ensino regulado.

“La educación no formal además de vivencial – centrada en las necesidades vividas – y comunitaria, se caracteriza por ser crítica, en cuanto que pretende fomentar el análisis de todos los factores que intervienen en cada situación [...] e integradora porque pretende establecer un diálogo con la educación formal/institucional para romper las fronteras artificiales existentes entre ambas, incompatibles con el objetivo de una educación global y permanente, de forma que los diversos grupos de una comunidad participen en la prevención de problema y articulen sus respectivos recursos.”

(Collado Broncano, 1986:79).

Então, no âmbito da educação não formal em que se situa a animação sociocultural, a estrutura metodológica desenvolvida não se apresenta tão formal e planificada para atingir as suas intencionalidades como os programas educativos, baseando-se mais em processos de conscientização e criação de novas estruturas culturais. O facto de ser uma prática de espontaneidade e liberdade não significa que seja desestruturada, dependente exclusivamente da inspiração do animador, antes, é encarada como uma acção intencionada, séria, consciente e regrada. É neste sentido que, em vez de metodologias se fala em “atitudes metodológicas” que permitem a educação não formal transformar as atitudes sociais e individuais. (Capucha, 1995).

Por sua vez, a educação informal caracteriza-se

“[...] pela ausência de um princípio de sistematização e estruturação orgânica, porquanto a intervenção educativa realiza-se sem uma mediação pedagógica institucionalmente autorizada, resultando das relações espontâneas da pessoa com o meio em que está inserida.”

(Sousa Lopes, 2008:407).

Partindo da ideia de que a animação socioeducativa qualifica as situações educativas através das intenções dos seus intervenientes e das situações sociais quotidianamente vividas, e não tanto da eficácia dos seus resultados, alguns autores consideram que o nível informal é o que mais se apropria da animação sociocultural.

A contrariar esta hipótese Franch e Martinell (1994) assumem que uma entidade de educação de tempo livre é sempre considerada instituição, logo tem de se posicionar no âmbito não-formal, pondo de lado a importância das aprendizagens informais. “Y, como institución, instaura determinadas regularidades, desde las más elementales, como los momentos y lugares de encuentro de sus miembros, hasta las más complejas, así como sus finalidades explícitas” (ibidem:115). A dúvida acerca da potencialidade da educação informal levanta-se. Será que os contextos de

aprendizagens informais podem ser considerados educativos? Será que só a educação formal e institucional tem legitimidade para formar e educar outra pessoa?

Segundo Quintana (1991:10), a educação é sempre exercida por algum tipo de instituição pois, “actua sempre segundo os modelos impostos por organizações sociais mais ou menos explícitas”, implicando sempre um acto pensado, programado por alguém (o educador) sobre outra pessoa (educando). Se essa intervenção e influência ocorre ocasionalmente ou acidentalmente, produzindo um efeito pedagogicamente positivo “[...] em conformidade com os efeitos que se propõe ao acto educativo, não se pode dizer que houve educação, e consequentemente, não se produziu uma educação [...]” (ibidem).

Ora esta perspectiva vem contrariar todos os princípios da autoformação e liberdade individual inerentes à educação permanente e consequentemente à animação sociocultural e ludotecas. Concordo com Escotet (cit in, Quintas e Sanchez Castaña, 1990) quando afirma que qualquer espaço pode ser educativo e que a educação não acaba nos espaços educativos convencionais. Considero que a promoção da livre exploração e o estímulo à participação como eixos centrais da animação sociocultural valorizam momentos informais como educativos, transformativos e fundamentais no desenvolvimento humano, combatendo a ideia de dependência institucional de Quintana.

Deste modo, Canário (1999) apresenta o processo educativo como um *continuum* que integra os três níveis de formalização da acção educativa dependendo dos seus contextos de actuação e das actividades que promovem. A educação formal, não formal e informal que não devem entender-se como se se tratassem de cânones metodológicos ou de compartimentos estanques, mas como sectores educativos que se devem inter-relacionar, “abrindo fronteiras, entre, sobretudo, a educação formal e a não formal.” (Trilla, 2004:34). Os contextos, assim como as actividades podem apresentar uma estrutura não formal, ou mesmo informal.

“[...] os programas de animação sociocultural se materializam em contextos institucionais não formais (ex. Centros de educação nos tempos livres), em contextos educativamente informais (ex. espaços urbanos abertos) e também nos contextos institucionais próprios de educação formal (escolas de ensino secundário).”

(Trilla, 2004:33).

A animação socioeducativa abre então novos espaços ao estabelecer a ligação entre os saberes referentes aos diferentes espaços educativos formal, não formal e informal. Nesta perspectiva a Associação de Ludotecas do Porto, enquanto instituição educativa extra-escolar emerge no modelo de educação não-formal, pretendendo constituir-se numa alternativa à normalização dos espaços formais de escola e de ocupação dos tempos livres, através da apresentação de projectos educativos e lúdicos que estimulem e desafiem mudanças em cada um dos participantes.

### ***1.5. O lugar das profissionais das Ciências da Educação no trabalho socioeducativo***

Para fortalecer a presente discussão acerca da animação sociocultural e socioeducativa importa também discutir o lugar e condições essenciais do/a animador/a, educador/a (educólogo/a ou mediador/a socioeducativo), enquanto agente central do processo de facilitação e dinamização da comunicação, relação e dos produtos.

“Un animador comprometido en un proceso de democracia cultural no es un técnico de las relaciones, sino ante todo el militante de un cambio social.” (Cabanas, 1986:25)

Alguns autores consideram que o termo animador está mais próximo daquele que promove entretenimento do que propriamente daquele que procura a conscientização dum grupo ou comunidade local sobre a sua situação (Fernandez, 1988). Também Trilla (2004) defende a sua acção como um conjunto de acções realizadas por indivíduos, grupos ou instituições dentro de um território concreto, com o objectivo principal de estimular nos seus membros uma atitude de participação activa, sendo-lhe assim, exigida uma acção especializada na técnica e de mediação (como acrescenta Nóvoa, cit in Canário, 1999). Este actor/a orientado/a pelo princípio da democracia cultural e da transformação, não tem como função e estatuto profissional criar apenas actividades recreativas para entreter populações, antes favorecer intercâmbios, vivências e conhecimento das suas realidades quotidianas. A abertura de portas para a imaginação e criatividade é fundamental, não vendo o/a animador/a como um terapeuta que pode mudar o mundo, antes como um/a descobridor da realidade, um/a protagonista da actividade de planificação e intervenção social, sendo que,

“[...] la eficacia, la participación, la marcha de los colectivos, la entrega de las personas a sus trabajos grupales y la continuidad en las tareas de aprender a convivir, dependen con frecuencia de su talante y personalidad.” (Quintas e Sanchez Castaño, 1990:119).

Partindo da perspectiva que a animação sociocultural corresponde a uma maneira de actuar, supõe-se que os/as profissionais que a representam estejam particularmente atentos aos modos como encaram a realidade, pois são

“un mediador, un intermediario que posibilita el que la persona sea capaz de tomar parte activa en su propio desarrollo y en el del entorno que lo rodea.” (ibidem:3)

O modo como praticam a sua actividade é também discutido por Moulinier com base em duas formas distintas de conceber a animação e o seu contexto de actuação (cit in, Quintas e Sanchez Castaño, 1990). O autor diferencia os/as animadores/as que “actúan sobre” dos/as animadores/as que “actúan em”, sendo que o primeiro implica uma concepção profissional da animação realizada

num contexto de educação não-formal e institucional, e o segundo representa “una técnica de dinâmica social” em espaços informais. (ibidem). Há, assim, uma necessidade de apresentar mais aprofundadamente as diferenças entre cada uma destas concepções. “Actuar sobre” é apresentado como uma acção estruturada, fortemente planeada por uma equipa de animadores/as profissionais, apresentada à população com a qual se vai intervir no sentido de favorecer o crescimento individual. Em contrapartida, “actuar em”, o/a animador/a apenas ajuda o grupo na sua própria gestão a encontrar respostas para as suas necessidades e interesses. É uma acção que não é programada previamente, sobrevivendo aos planos que o grupo queira atribuir, centrando-se no intercâmbio e na possibilidade transformativa das relações sociais. Esta perspectiva vai de encontro à concepção de Animação Sociocultural de Labourie, que considera tratar-se de

“la acciones dirigidas por personas que se agrupan, y que ellas mismas determinan el contenido de esta acción en función de objetivos sociales y culturales.” (cit in, ibidem:35)

Uma vez mais, os investigadores e teóricos desta temática apresentam uma visão dicotómica e oposta da educação não-formal e informal, não encarando espaços de possibilidade entre as suas barreiras. Seguindo a linha de pensamento antes descrita de que a animação sociocultural e socioeducativa integram diferentes perfis educativos (formal, não-formal e informal), como complementares na busca do mesmo objectivo de proporcionar momentos educativos de transformação, considero essencial pensar na acção do/a educador/a e animador/a simultaneamente como “sobre” e “em” um determinado contexto. Penso que a minha prática reflecte essa simbiose entre a criatividade e o trabalho prévio na dinâmica com o grupo, ao dar prioridade aos planos desejados pelos jovens, mas não esquecendo a estruturação antecipada de actividades com profissionais. Ou seja, a acção do/a animador/a deve ser estruturada e planificada, mas aberta à espontaneidade e liberdade de cada pessoa e grupo. Adquirindo desta forma uma postura de animador/a democrático/a no olhar de Beauchamp e não de animador/a “dejar-hacer” que,

“no suele ser previsor de nada. [...] No propone procedimientos no actividades y si lo hace, es de un modo muy vago.” O animador deve estar centrado num grupo e dar-lhe a tomada de decisão final, contudo deve “prever las cosas de antemano y las discute con el grupo para introducir mejoras. El grupo es el que decide cuándo se formulan los objetivos. [...] El reparto de tareas sehace en común.” (cit. in Quintas e Sanchez Castaño,1990: 133)

Em **síntese**, ser animador/a é comumente visto como um/a trabalhador/a social, que desenvolve e possui capacidades comunicativas e relacionais com vista a estimular e promover uma educação permanente e global. A comunicação torna-se o impulsionador de toda a acção de animação.



## **2. Posição Epistemológica e olhar metodológico na construção do dispositivo pedagógico e socioeducativo**

Após o trabalho de teorização sobre a animação sociocultural e socioeducativa como metodologia fundamental deste projecto apresentamos agora os princípios e posicionamentos orientadores da acção no terreno, realçando as orientações metodológicas e epistemológicas presentes no projecto. A reflexão centra-se no processo “vivido” enquanto estagiária da Associação de Ludotecas do Porto.

Pode considerar-se que a construção deste processo teve duas fases: uma primeira mais situada ao nível da investigação e conhecimento da realidade específica, na qual procurei desenvolver uma atitude compreensiva de escuta para “entrar” na cultura dos jovens; e, uma segunda fase, marcada pela tentativa de estruturar e orientar a acção de terreno na concepção de um projecto de animação sociocultural.

O percurso tomou as formas de uma metodologia participativa e transformadora, partindo do pressuposto epistemológico da fenomenologia e das orientações metodológicas da investigação-acção. Na intenção de promover um processo de reconhecimento, participação e escuta aproximando-se dos princípios teóricos da animação sociocultural antes discutidos, assume-se obrigatoriamente uma postura compreensiva das subjectividades e da diversidade de “olhares” e pontos de vista.

Neste sentido, há uma centralidade no conhecimento e reconhecimento da realidade através da captação do subjectivo, dos sentidos e significados do quotidiano. O acto de escutar e de participar tornam-se nos principais recursos dos processos de investigação e intervenção sob o ideal de justiça e respeito pelo outro. Young (2000) articula o ideal de justiça com o de ética comunicativa de Habermas e Heller, no sentido em que considera que estes dois princípios são a base da cidadania, “[...] sem condições de dominação nem de opressão, com reciprocidade e tolerância mútua da diferença.” (ibidem:61). A capacidade de “comunicar” e cruzar essa mesma comunicação numa linguagem significativa é central para que os seres humanos sejam “seres capazes de escolher, decidir, intervir, romper, optar” ou seja de participar. (Freire, 2002).

Deste modo, as “*perspectivas participantes*” (Bodgan e Biklen, 1994:50) e as perspectivas de *reconhecimento* (Lynch e Lodge, 2002) emergem como principais orientadoras das condutas e decisões metodológicas ao privilegiarem o “desmascaramento” dos sentidos ocultos, injustiças e invisibilidades da sociedade através da acção comunicativa. Segundo esta perspectiva, o investigador/a não se assume apenas como um tradutor de uma cultura, em que “toda a sua

aprendizagem da cultura alheia é um esforço constante de tradução” mas antes o de co-constructor/a de uma nova relação cultural e linguística. (Rowland, cit in, Cortesão e Stoer, 1996:36).

Seguindo estas intenções e sentidos da investigação qualitativa e da animação socioeducativa procura-se construir um projecto de acção não-formal enquanto “dispositivo pedagógico” promotor de “relação”, mudança e mediação entre culturas (Stoer e Cortesão, 1996). Por dispositivos pedagógicos entende-se

“[...] uma proposta de trabalho que corporize preocupações para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem” (ibidem:42).

Projectar pontes de comunicação e diálogo entre culturas, comunidades e poderes exige um processo de “recontextualização” do local no nacional, do individual no colectivo, que não se limita apenas a uma integração, mas à inclusão num novo contexto ou, já antigo, mas não reconhecido. O processo de recontextualizar reclama por uma postura de respeito pelo outro, e do outro por nós, para que a partilha e conscientização de direitos seja possível. Tal como Laura Fonseca (2006: 278) afirma

“tratar com *respeito* é estar preparado/a para escutar e/ou dialogar com as outras pessoas porque se considera a sua autoridade e conhecimento e a relevância das suas contribuições para a vida democrática (...) que só é possível num clima de *reconhecimento* e de *reciprocidade assimétrica*”.

Esta reciprocidade permite a compreensão e desconstrução dos discursos e diálogos, indo de encontro ao meu objectivo de analisar não apenas o que dizem, mas porque o dizem e como o dizem, assentando a sua relevância no *sentido*, numa “interpretação implicada” (Caria, 1997:29).

A acção compreensiva e comunicativa supõe um enfoque no processo do qual os resultados decorrem. A profissionalidade num contexto de animação sociocultural num bairro como aquele em que reflectimos, não poderá ser pré-definida, estando dependente das subjectividades e interesses de todos/as os actores e actoras sociais envolvidos, num processo lento e descontínuo, “[...] onde há trocas, avanços, recuos, conflitos, momentos de euforia, outros de desânimo.”, que decorrem do confronto de saberes e de experiências, dos grupos culturais em presença. (Cortesão e Stoer s/d:378). A centralidade no sujeito e da sua participação no seu próprio processo de auto-conhecimento revela possibilidades de transformação social e formas de desocultar “the contradictions hidden or distorted by everyday understandings” (Baker et al, 2004:178). Deste modo, a investigação sob uma perspectiva democrática contribui para a saída da opressão através do conhecimento de si.

Procurou-se que este olhar estivesse presente em todas as actividades e práticas desenvolvidas que atravessaram o projecto, valorizando o indivíduo “enquanto sujeito que se reconhece e é

reconhecido pelas *comunidades de interesses* de que faz parte” (Freire, 2002). A metodologia do trabalho de projecto, ao transformar o problema em projecto de intervenção e, em seguida concretizá-lo, emerge nesta fase do percurso de acção.

A problematização do princípio ético de igualdade volta a emergir nas opções metodológicas não apenas nos valores da participação, reciprocidade e reconhecimento da investigação acção, como da democratização dos conhecimentos. Democratizar o controle existente sobre a investigação, assim como da educação, exige um reconhecimento do direito que os sujeitos de pesquisa marginalizados têm de controlar o conhecimento que é produzido sobre si e sobre as suas realidades. Este princípio exige que se recupere novamente o conceito de reciprocidade, ao nível do diálogo e do respeito ético por quem está a ser investigado.

“Reciprocity involves engaging participants from de start in the research planning and design, as it is only through such participation that marginalized groups can begin to control the naming of their own world”. (Baker et al, 2004:182).

A participação dos vários sujeitos na construção, concepção e discussão do próprio projecto é essencial para o efeito transformativo e criativo pretendido. “Unless it is shared with those who are directly affected by it, research data can be used for manipulation, abuse and control.” (Baker et al, 2004:179). Tentamos apropriar-nos desta perspectiva para suportar a acção do projecto de animação socioeducativa com jovens, o que exprime o lado produtivo do trabalho cultural. Ou seja, a acção do estágio assenta não apenas nas aprendizagens derivadas do consumo cultural, mas principalmente na produção criativa de novos dispositivos de reflexão. A criação do grupo como plataforma de acção e mediação consiste, antes de tudo, num espaço mais “simbólico”, que físico, de conversa, reconhecimento, escuta, reciprocidade e partilha.

### **3. Elementos para ler a realidade: notas de terreno, relatório e filme de animação**

Partindo da ideia de que a investigação qualitativa não é só descritiva, mas também interventiva sob a forma de palavras ou imagens, os materiais em reflexão neste trabalho são: 1) as notas de terreno enquanto produto da observação e acção (Anexo I); 2) o relatório de estágio, enquanto instrumento que dá conta da acção (Anexo II); 3) o filme de animação (Anexo III). Deste modo, seguimos com a discussão destes recursos metodológicos em análise.

#### ***3.1. As notas de terreno: registos de observação participante***

“A observação participante como método da prática etnográfica tem como sentido a imersão na prática quotidiana, onde se procura conhecer um lugar, um conjunto de relações e de mundos em movimento.” (Malinowski, cit in, Marques da Silva, 2008: 91).

As notas de terreno constituem o material empírico principal desta pesquisa, para analisar e interpretar os vários momentos de observação, contacto e conhecimento com o terreno (veja-se anexo I).

Os *registos*, relatados por escrito, contam e servem agora de suporte reflexivo (e na altura para a realização do relatório) das várias fases da evolução do percurso: desde o processo de entrada no terreno, às conquistas, obstáculos, confrontos e sentimentos. Mas mais do que descrever os momentos observados e as actividades realizadas, as notas de terreno constituíram momentos de reflexão, introspecção e conversa comigo mesma. A escrita, quase diária, das dúvidas e anseios, que emergiam na prática do terreno, constitui, neste percurso, portas de acesso ao conhecimento e descoberta das comunidades e grupos. Assim, assume-se que as notas de terreno são “um processo de construção de sentidos”, para o grupo e para a investigadora que relata, interpreta e revela os sentidos construídos no percurso “vivido”. (Fernandes 2003).

Por outro lado, as notas de terreno, também designadas por diários de bordo ou diários de itinerância (Barbier, *s/d*), constroem uma “memória” de investigação que ordena a dispersão dos acontecimentos num “fio narrativo” que permite, posteriormente, uma análise distanciada da implicação do terreno. A busca deste fio materializa-se neste trabalho de revisitação ao percurso de terreno, assim como, nos processos de conhecimento dos grupos e das comunidades. Por vezes, as notas de terreno, são usadas como forma de auto-controle e vigilância da acção, de modo a não se perder o foco da problemática em causa. Porém, neste caso em particular, este método não foi usado como forma de regulação pessoal, mas mais como fuga às ansiedades e possibilidade de olhar para “dentro” das dúvidas e emoções que derramavam a cada instante. Contudo, os cuidados com os “obstáculos epistemológicos”, tensões e conflitos gerados pela envolvência e implicação emocional no terreno, devem ser tidos em conta como objectivo essencial deste método.

Por fim, a observação participante toma corpo nos fragmentos emergentes das notas, ao iluminar teoricamente o olhar sobre as observações, situações e descobertas. A importância deste instrumento assenta na potencialidade que tem em revelar aos “intrusos” desconhecidos um contexto “há muito descoberto pelos nativos” (Fernandes, 2003: 30). A sua utilidade foi recorrente quer no processo de estágio, quer na altura de elaboração do relatório, quer agora no âmbito deste trabalho, envolvendo mais uma nova revisitação.

### ***3.2. O relatório de estágio***

O relatório de estágio (Anexo II) constitui mais um dos suportes e recursos em análise neste trabalho de revisitação. Ainda que, o relatório seja de cariz mais profissional, explicativo e prático, dando conta das vivências e concretizações do estágio, este, já denota algumas preocupações que se prendem com algumas questões e “dúvidas” acerca: do estatuto da animação socioeducativa e sociocultural no campo educativo, assim como, do valor da ocupação dos tempos livres e da acção da Ludoteca em contextos de exclusão, marcados por situações de opressão. Contudo, por limites de espaço e tempo, a teorização desta problemática foi muito ténue, sendo que a maior utilidade deste documento para a presente dissertação, centra-se na possibilidade de reler e rever o percurso empírico, prático e orientador, relembrando memórias do processo de investigação. O processo de re-olhar para os obstáculos, conflitos, emoções e gratificações sentidas ao longo da intervenção e pesquisa, abre e suscita novas curiosidades e interpretações teóricas para a questão em discussão.

### ***3.3. O estatuto do filme, recurso metodológico de participação e reconhecimento***

Na operacionalização do dispositivo pedagógico do projecto de animação sociocultural emergiram outras metodologias auxiliares, sem as quais não seria possível alcançar um conhecimento aprofundado da realidade. A criação de um filme de animação foi o processo escolhido para ser discutido nesta dissertação, por representar possibilidades de expressão e participação do grupo e a capacidade de produzir conhecimento. A sua apresentação, análise e discussão, será concretizada em capítulo próprio na II parte desta dissertação. Contudo, neste momento do trabalho sentimos necessidade de fazer uma breve discussão sobre questões de imagem como instrumento de registo de pesquisa, captação da realidade (fotografia, filme) e como recurso metodológico de investigação e intervenção. Neste percurso, o questionamento do visual através da imagem, serve “de contexto, pretexto e texto do trabalho de campo”, constituindo-se também como um produto cultural (Feixa e Porzio, 2008:109).

Mas a fotografia e o filme nem sempre tiveram este valor sociológico. Ao longo dos tempos, a sociologia tem procurado o lugar da fotografia no elenco dos recursos metodológicos que completam os seus meios de observação, considerando-a, legitimadamente, mais do que uma simples técnica de pesquisa, frequentemente usada na chamada “etnografia constitutiva” como suporte de registo. Por vezes “as imagens dizem mais do que as palavras.” (Bodgan e Biklen, 1994:184). A dúvida do seu estatuto surge do confronto entre a apropriação exacerbada do instrumento pelas pessoas para registar o senso-comum, e o seu uso enquanto um instrumento documental, político e científico na análise do quotidiano. A diferença persiste na intencionalidade

do que se quer focar, pois enquanto o indivíduo não profissional “fotografa na intenção de desbanalizar o banal” procurando guardar momentos extraordinários (Souza Martins, 2008:50). Nas ciências sociais e nas ciências da educação, podem ser usados como processos de gravação e fixação de fragmentos quotidianos, que podem agora ser alvo de um trabalho de reflexividade interpretativa. Na verdade, tal como os “factos” ou as “discursos” “não falam por si”, também a “imagem”, qualquer que ela seja, precisam do labor próprio de produção de conhecimento característico do/a cientista social.

“O assunto de grande controvérsia é o da utilização analítica das fotografias; isto é, quando o investigador afirma que a imagem basta por si só como uma afirmação abstracta ou como uma representação objectiva de um meio ou de um assunto.”

(Bodgan e Biklen, 1994:190).

Além disso, para a investigação, mais do que mostrar as práticas do quotidiano, as fotografias e os filmes servem para discutir analítica e interpretativamente, quer os contextos e modos como são captadas e sentidas pelas pessoas, demonstrando que por vezes “a realidade representada não é a realidade que elas representam”, quer o modo como é vista e desejada pelos actores. “E isso acontece porque há uma diferença entre o visto e o visível, da mesma forma que entre o dito e o dizível.” (Souza Martins, 2008:20). Assim, o poder destes dispositivos reside não neles mesmos, mas em quem está por trás da câmara, no sentido que é atribuído à imagem, à sombra, à fala, ao objecto tomando por base “o modo de olhar, revelando o que está por trás da fotografia” (ibidem:24).

Foi com a intenção de retratar os quotidianos e as realidades captadas pelos/as próprios/as jovens que se valoriza o filme como meio de comunicação e de produção fundamental. Conscientes da importância de captar o sentido de quem está a fragmentar a imagem, enquanto um meio revelador de um olhar cultural, pusemos os vários instrumentos (máquinas fotográficas e de filmar) à disposição do grupo para serem livremente explorados. Esta manipulação individual permite a captação de símbolos culturais e sociais específicos do bairro constituindo-se como um mecanismo de “devolução do olhar” que reconhece as “comunidades de interesses”. O filme como produção cultural que permite a cada jovem participar, ser “escutado/a e visto/a” já que “quem vê uma imagem de si, do outro, do mundo à sua volta, vê também um olhar sobre si mesmo” (Medeiros, 2008:82).

Neste sentido, o visual deve ser interpretado mas também pode ser meio de interpretação, tornando-se “objecto e método de pesquisa” por vezes manipulado e representado. (ibidem:20). Contudo, tal como Souza Martins (2008) considera, é importante ter em conta que a imagem produzida sobre a sociedade não é um retrato total da mesma, mas antes uma “representação social e memória fragmentária”. Esta ideia frisa a limitação do acesso a um fragmento da realidade social,

que subsiste no plano das ocultações e revelações. Ou entre vigilância e exibição (Hebdige, cit. in Feixa e Porzio, 2008:110). O processo de reconhecimento e de animação socioeducativa de um grupo resulta precisamente do confronto entre as culturas que se revelam e se ocultam. A magia da ocultação resulta na dimensão imaginária de ficção que permite às pessoas representarem os seus desejos e sonhos, alterando a interpretação da realidade. A possibilidade de *empowerment* e mesmo de cidadania facilitada pelos meios de comunicação visuais resulta no espaço que as pessoas têm para criar, recriar e alterar a realidade. “As pessoas são fotografadas representando a sociedade e representando-se para a sociedade.” (ibidem:46).

O desejo de *representação* através dos meios de comunicação nem sempre significa ilusão mas principalmente um modo de comunicação, tal como o nome indica. Neste sentido, recuperando a ideia de Gomez (2004) já antes citada, de que parte do âmbito da animação sociocultural procede dos factos reais, e outra é ficcional dependente dos significados e da cultura imaginada, foi possível olhar o filme como dispositivo pedagógico. O potencial da expressividade imagética para criar diálogos entre as culturas e as fronteiras que dividem a realidade real e a realidade desejada tornou-se na principal mensagem a transmitir com esta acção e produto. A dimensão imaginária presente no filme adicionada às imagens reais das vidas do bairro, ilustrou a funcionalidade destes materiais enquanto formas de comunicação dos silêncios. O bairro desejável emerge na história como uma representação da realidade que eles/elas conhecem. O sentimento de identificação com as figuras, paisagens e objectos representados nas fotografias e filmagens do bairro constituiu não apenas um processo de reconhecimento por parte dos e das jovens, como um momento de valorização e respeito pela sua realidade. O olhar educativo está patente em todas as dinâmicas exploradas no processo de animação do filme, não apenas no deambular pela comunidade a recolher a informação, como depois a transformação “do olhar em linguagem” (Silva Ribeiro, 2008:184), no sentido de ordenar as cenas, planos, imagens e sons, dando um sequência de imagens que narre a sua própria realidade.

### **Considerações finais da parte teórico- metodológico**

Este capítulo metodológico, dá conta do posicionamento epistemológico e das ferramentas qualitativas utilizadas na construção de um processo metodológico de aproximação, compreensão e escuta, necessário para o alcance de uma prática e atitude metodológica de animação sociocultural. A animação como dispositivo pedagógico foi aqui, debatido à luz de diversos autores/as e entendido como estratégia política de intervenção e comunicação com os grupos e comunidades.

## **II PARTE**

Condições emergentes da intervenção socioeducativa: Olhar e entrar numa realidade

---



## **II – PARTE**

### **Condições emergentes da intervenção socioeducativa: Olhar e entrar numa realidade.**

---

Pretende-se nesta terceira parte “dar corpo” e “aplicar” a teorização antes apresentada, através da reinterpretação das práticas observadas e vividas. Este trabalho vai centrar-se e tomar como objecto, a potencialidade da acção de animação socioeducativa na produção cultural e no reconhecimento das experiências dos sujeitos e seus contextos, à luz de uma teoria da igualdade como condição. Explorar a acção educativa da animação sociocultural sob esta agenda teórica, pressupõe conhecer os meios e acções que o sujeito educador precisa para construir condições que promovam espaços de relação, acção, expressão comunicacional e a participação cidadã dos grupos em pertença.

A perspectiva do modelo educativo relacional, teorizado nos capítulos anteriores, surge aqui a enquadrar as opções interpretativas do material recolhido, no sentido de ajudar a estabelecer uma relação de proximidade crítica entre a prática e a teoria. Para perceber a heurística desta correspondência interpretativa no processo de análise, tomo a ideia de que a teoria tem uma validade e pertinência local, quando concretizada e relacionada com uma situação empírica. Esta apropriação teórica permite escutar e compreender as vozes, palavras, experiências, desejos e quotidianos deste grupo, em particular, iluminadas por uma política educativa para a mudança, ou pelo menos com preocupações para esbater fronteiras culturais. Com a noção de “esbater” não se pretende dissipar ou apagar as marcas específicas de cada grupo, antes acentuar as possibilidades de comunicação e contacto entre os mesmos. É importante realçar uma vez mais, que toda esta apropriação teórica ocorre contextualizada num grupo e comunidade específico, não sendo possível generalizar a todos os grupos sociais semelhantes.

Este capítulo interpretativo pretende antes de mais, compreender como a estratégia de intervenção da animação socioeducativa e sociocultural se organiza e constrói no acesso e na “implicação” no contexto, de modo a criar condições educativas que propiciem processos de igualdade, participação e reconhecimento dos grupos.

“A animação sociocultural apresenta-se como alternativa cultural na medida que visa a criação dum espaço capaz de proporcionar o nascer de uma dinâmica que leve os elementos de uma comunidade através de diversas formas (teatro, cinema) a equacionar os seus problemas, a reflectir sobre eles, a contorná-los entre si, a criticá-los, levando assim [...] a acreditar nas suas capacidades de transformar na vida quotidiana o que lhe é adverso.” (Henriques, cit. in Sousa Lopes, 2008:145).

Deste modo, procura-se aqui, conhecer algumas das etapas centrais do trabalho científico de natureza sócio-educativa e de aproximação à realidade, através da análise dos dispositivos

pedagógicos que se construíram no terreno. A intenção de perceber de que modo a acção socioeducativa constrói “condições” que permitam perspectivá-la como dimensões da teoria da igualdade, levou-me a organizar a discussão em torno da estruturação de três “eixos” interpretativos e orientadores de toda a acção: - o percurso do sujeito educador para alcançar a realidade social e os sujeitos em presença, partindo da análise do relatório de estágio, e do meu próprio percurso pessoal; - a acção de intervenção e de relação do sujeito educador no contexto educativo para conhecer as experiências e discursos dos/das actores, interpretando as “marcas” registadas nas notas de terreno da altura; - e por fim, a análise do filme “Os Aldoaritos”, como um exemplo de um dos produtos do processo de animação socioeducativa, como modo utilizado para estimular uma nova produção criativa e cultural em condições de igualdade.

O **Quadro I** procura clarificar e estruturar estes três eixos a partir da análise de diferentes recursos revisitados nesta pesquisa, em função de algumas acções que a animação sociocultural e socioeducativa desenvolve, de modo a contribuir para a igualdade valorizando: o respeito e reconhecimento; o cuidado educativo com e pelos outros, o acesso a recursos, em condições de poder e de formação. Estas são, pois, as dimensões constituintes e operacionalizadas da teoria *da igualdade como condição*, atrás retratada e discutida.

#### **Quadro I – Eixos interpretativos da análise do material empírico**

	<b>Eixos</b>	<b>Acção – objectivo</b>	<b>Recurso interpretativo</b>
<b>Animação Sócio Educativa</b>	Percurso do sujeito educador	Alcançar, penetrar e incluir-se na realidade social e cultural dos sujeitos	Relatório de estágio e algumas notas de terreno
	As “marcas” dos grupos e comunidade	Conhecer os contextos e as vidas “vivas” dos participantes	Notas de Terreno
	Produção cultural “alternativa”	Actuar e criar dispositivos de animação socioeducativa para os sujeitos	Filme de animação como um produto educativo e cultural

Este capítulo reparte-se então, em três fases de “escuta”:

- Num primeiro capítulo discute-se o percurso de obstáculos, vivências e tensões para captar e comunicar com uma realidade;

- Num segundo capítulo, confronta-se as notas de terreno através dos conceitos estruturantes de etnia, opressão, sexualidade e escola anteriormente teorizados, com os discursos e práticas dos/das jovens.
- Por fim, num terceiro capítulo focaliza-se a análise de um dos produtos culturais criados pelo grupo e gerado no processo de animação e de recontextualização pedagógica – o filme de animação, enquanto símbolo de expressão e comunicação dos valores, desejos e “vidas” do grupo.

## Capítulo 3

### O percurso vivido para captar a realidade - da pesquisa à acção

---

Nesta primeira parte, discute-se as dificuldades e condições que o/a animador/a confronta e contrói na abordagem e aproximação ao terreno, no sentido de o *perceber* e *conhecer* para poder *agir*. Assim, o caminho percorrido na construção de uma estratégia socioeducativa emerge aqui ilustrado pela minha “voz” nos excertos das notas de terreno e por algumas referências teóricas e empíricas discutidas no relatório de estágio. A apropriação deste caminho à prática pessoal, deixa sobressair dois passos fundamentais no processo de intervenção, primeiro enquanto observadora participante, que procura conhecer a cultura da Associação de Ludoteca e a “contra-cultura” dos/as jovens, e, posteriormente, como participante na acção de intervenção educativa e na construção de um projecto de animação. A exposição deste processo toma, assim, a centralidade da pesquisa, como modo de pensar nas dificuldades em gerar e criar espaços de relação comunicacional, próprios da animação socioeducativa, que potenciem contextos e condições de igualdade para os sujeitos presentes na intervenção.

#### 1. A entrada no terreno da estranheza à imersão: “Apenas queria estar lá”

Como se disse anteriormente, a Associação de Ludotecas do Porto (ALP) ocupa o edifício da antiga Escola de Aldoar, num bairro social da cidade, marcado por complexidades sociais comuns a estes aglomerados habitacionais. Apesar da existência de diversas “comunidades” étnicas, com a predominância da etnia cigana, a partilha entre elas de um território, quase invariavelmente de exclusão social e territorial na cidade, levou-me a rever a ideia de *sociedade de bairro* de Firmino da Costa (1999), enquanto espaço gerador de identidades colectivas baseadas nas “marcas físicas” e nas relações sociais locais de pertença. A “marca” da etnia emerge aqui, uma vez mais, aliada a processos de guetização e de fechamento da comunidade sobre si própria.

Na verdade, o acesso à associação é limitado por casas, blocos de prédios e muros que a cercam, adquirindo a ideia de “casulo, pois está voltada sobre si.” (Marques da Silva, 2008). O grande e velho edifício, outrora escola, não se vê da rua por onde os carros e as pessoas passam, o que me levou a perder-me, várias vezes, pela zona antes de chegar ao local. Esta densa “**malha urbana**” que invisibiliza a participação de alguns grupos na sociedade, leva-nos a questionar a intencionalidade de se esconder e “engolir” estes grupos sociais. Será que difundir os grupos por bairros no meio das cidades contribui para um processo de inclusão e acesso aos bens sociais, fora das margens? Esta dúvida levanta novamente a questão do que “é estar nas margens, se viver na

cidade é lidar com margens?” (Pina Cabral & Meneses, 2000). Consciente de que vivemos um “processo de periferalização das contradições do sistema” (Correia & Caramelo, 2003:173), para trabalhar com uma comunidade dita nas margens, procurei entender a vida sociocultural urbana como recheada de direitos, deveres, obrigações, poderes e acima de tudo, negociações que afirmam uns grupos, e silenciam outros. Olhar para o bairro como “margem” movediça na qual a estrutura social é constantemente reconstruída e, simultaneamente, como um território identitário fortemente coeso, levou-me a recuperar a relação da “inclusão-excludente” (Skilar, cit in Rodrigues, 2006), para definir a minha própria tensão, ora incluída ora excluída daquele território. De facto, ainda que aparentemente o bairro esteja entrelaçado na teia da cidade, as suas fronteiras e limites realçam-se como bastante definidos. Sendo que, o o bairro espacialmente faz-se representar por um caminho repleto de blocos de habitações que têm início no centro de saúde e terminam na Associação. Estas duas “instituições” representam fisicamente os limites mas simbolicamente constituem portas de abertura a contactos e relações com a restante sociedade. A perspectiva que fui aprendendo a adoptar procura fugir à tentação de falar de “local” e “território” numa “lógica onde o local é sempre problemático”, segundo uma definição “sombria e carencialista” dos bairros *difíceis*. Há aqui a ideia de olhar o espaço num exercício de cidadania “construtor de cidades” que procura conferir “centralidade às periferias” no processo de integração social e na conciliação da tensão “do direito às escolhas e o direito às raízes.” (Correia & Caramelo, 2003: 176-177).

Por isso, revisitando o meu primeiro confronto com a realidade, considero que entrar nos “esconderijos” estranhos e ter consciência de assumir-se como estranho em busca da compreensão e aproximação à realidade social, constitui a primeira condição para evitar atitudes etnocêntricas e de hierarquização dos grupos, e assim, participar num projecto de animação sociocultural.

*O bairro é grande, e está um pouco degradado, mas tem uma vida de cultura de interacção muito própria de quem nunca saiu daqueles muros pintados. Tem muito lixo pelo chão, carros dos líderes masculinos, as vendedoras ilegais, e os eternos cães, igualmente sujos e degradados na procura de um amigo. Tentei abordar alguns adultos que olharam para mim com desprezo, sem nunca me responderem.*

(Nota de Terreno - NT, 10/01/06)

Neste contexto, parti para o terreno sem ter nenhuma intenção pré-definida do que iria fazer, estando totalmente aberta à nova realidade, sujeitos e cultura, convencida de que “a investigação fenomenológica começa com o silêncio (...) numa tentativa de captar aquilo que se estuda” (Bodgan e Biklen, 1994:53). A primeira impressão que tive da ALP foi de se tratar de uma instituição por um lado, com limitações materiais, nomeadamente espaciais e financeiras, mas por outro lado, estar sustentada por um projecto e um olhar inovador sobre a educação não-formal e a aprendizagem. Desde logo me comecei a familiarizar com a metodologia da animação sociocultural enquanto

processo de acesso e de criação de “laços abertos e integrativos” (Sarmiento, 2002) à comunicação e à relação. Na pressa de conhecer a Associação, suas práticas e filosofia, estava perdida em saber, qual o possível objecto de estudo num enquadramento das ciências da educação? Mas rapidamente me apercebi que “[...] é mais o objecto que nos escolhe do que nós o escolhemos a ele” (Bachelard, 1990), o que me permitiu reconhecer que as metodologias e intencionalidades vão sendo continuamente re/definidas, não só pela reflexão pessoal, como pela conduta que os próprios investigados/as e o contexto social envolvente dão ao trabalho de terreno. Esta dependência do outro e do meio que é alvo de investigação esteve patente na constante desconstrução dos objectivos, questões e procedimentos de acção que se foram moldando aos diferentes problemas e controvérsias que enfrentei na conquista crescente de terreno. O que reflecte a imprevisibilidade, e simultânea capacidade que o trabalho de campo tem em nos surpreender e orientar. De facto, com o passar do tempo, entrei na encruzilhada de desenvolver dois olhares em torno do trabalho sócio-educativo da ALP, um de investigação e outro mais de intervenção, ao mesmo tempo que sentia a certeza crescente de preferir trabalhar com os e as jovens que frequentavam a associação, em detrimento das crianças. Comecei, então, lentamente a direccionar o meu objecto de estudo e de intervenção na urgência de estruturar um projecto para o grupo jovem, que estava a ser menos alvo de atenções por parte das profissionais da Oficina devido à falta de espaço e recursos.

Assim, com o objectivo de me aproximar, conhecer e criar relação com o grupo dos/das jovens, comecei, na primeira fase do meu estágio, por integrar todas as valências e actividades da Oficina de Animação (uma das vertentes da associação). Acompanhei as profissionais em todas as suas actividades, planificações e contactos com o bairro, de modo a penetrar e ser incluída na sua filosofia, quotidianos e práticas.

Nesta etapa, centrada em *perceber* e *escutar* a realidade situei-me num paradigma qualitativo da investigação e intervenção em educação, recorrendo à observação participante e às notas de terreno para registar as ideias “observadas do interior”. (Casa-nova, 2002:70). O contacto com este *interior*, que simultaneamente permite *captar* as subjectividades dos sujeitos-actores e *interpretar* as diferentes representações simbólicas que os marcam, é que leva o/a investigador/a a assumir-se como o “principal elemento da pesquisa”. (ibidem). O registo de conversas, ambientes, acontecimentos e factos tornam-se, então, uma das “condições” essenciais para *conhecer* a realidade, como revela esta nota de terreno escrita na altura.

*Não perdia uma oportunidade de penetrar no seu meio, de forma a que se habituassem à minha presença. Sinto muita necessidade de ver o espaço das crianças para poder compreendê-las, conhecer as famílias e os seus modos e estilos de vida. [...] Depois descí e atravessei o bairro sozinho. Não tive medo, mas também não estava à vontade. Queria que me vissem, mas também*

*não queria ser vista. Queria estar perto deles, mas não queria que me fizessem muitas perguntas às quais não saberia responder. Apenas queria estar lá.*

(NT,11/01/06)

Na verdade, esta nota expressa bem os sentimentos vividos por quem está no processo de entrada numa realidade e num contexto estranho que quer ser captado e percebido.

## **2. Entre invasão e intrusão: as vivências, os obstáculos, as decisões e as dúvidas no trabalho de animação socio-educativa**

A minha entrada na Oficina de Animação da Ludoteca foi bem acolhida pelo grupo, ao contrário do que era dito ser o habitual, pois ainda que, muitas vezes, me fizessem sentir estranha e desprezada, não reagiram negativamente à minha presença. Penso que o facto de o grupo de crianças e jovens me terem conhecido num dia de actividades fora da Associação (festa do dia dos Reis), deu a sensação de menor invasão do seu espaço, ainda que todos/as me olhassem com curiosidade e, simultaneamente, com a segurança de ser eu a pessoa de fora desconhecida.

Inicialmente, como disse, assumi a postura de observadora-participante procurando penetrar nas realidades e representações do grupo através do envolvimento nas suas brincadeiras e discursos. Este posicionamento assenta nas ideias de que o jogo simbólico e o “brincar” enquanto expressão da vida social do grupo, se podiam tornar contextos prioritários de conhecimento, visto que “fazem parte do património lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos.” (Friedmann, 1992:26). Ao considerar a brincadeira essencial à saúde emocional e intelectual do ser humano, enquanto confrontação entre a realidade e a utopia de cada um, torna-se importante, por isso, repensá-la e percebe-la.

*“É brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão das suas possibilidades. No espaço criado pelo brincar, nessa aparente fantasia, acontece a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares.”*

(Friedmann, 1992:35)

Com efeito, mergulhar e escutar os modos de brincar e estar das crianças e jovens, constitui, neste caso, uma possibilidade do/a animador/a - educador/a alcançar e aprender a perceber as realidades e representações dos grupos, tal como ilustram os excertos que se seguem.

*Agora vou fumar um charro como o meu pai e roubar umas carteiras.[...] Na escolinha não ensinam, apenas passam exercícios para os alunos fazerem.*

(NT,13/01/06)

Este mergulhar nas realidades do Outro, não significa que o sujeito educador/a se limite a observar e escutar. Esta imersão questiona qual é o lugar e função das profissionais neste contexto? Como partilhar e perceber os interesses das crianças face a realidades tão dispares da dos

educadores? Neste momento, o modelo relacional e comunicacional, antes mencionado, ganha sentido na acção de respeito e reconhecimento do sujeito educador. Não basta ter uma presença passiva de aceitação. É importante ter também uma postura interventiva de questionar e pôr os/as jovens a reflectir sobre as suas próprias acções, discursos e brincadeiras. Relembrando a ideia de Canário (1999) de que a acção que visa a comunicação é um método de integração e participação, a construção da “relação comunicacional” assumiu, aqui, uma preponderância relevante no processo de conhecimento da realidade. Abrindo espaço para pensar o diálogo, como um momento de partilha educativo e transformador.

*Ainda que considere, importante a liberdade das crianças brincarem como quiserem, mas sinto que neste contexto específico era interessante um acompanhamento das profissionais dessas mesmas brincadeiras, no sentido de perceberem melhor as suas representações e tentarem alterar alguns dos possíveis preconceitos. Por exemplo: Tinham um supermercado de brincar com dinheiro de papel. Todos lutavam para terem mais dinheiro. Chegou um rapaz que eu nunca tinha visto e ouvi dizer que ia roubar as carteiras para ir comprar droga, na brincadeira.*  
(NT,13/01/06)

Este depoimento revela como este processo de aproximação às realidades locais permite pensar as possibilidades e urgências de intervenção e acção educativa não-formal, que não se destina apenas à cultura de ócio, mas realça formas de tomada de consciência e de intercâmbio cultural.

Nesta etapa do caminho, além da primeira aproximação ao grupo jovem, comecei também a acompanhar um rapaz de quinze anos que, há vários meses, aguardava a entrada num curso profissional, considerado em risco de desistir e enveredar por caminhos menos “proveitosos”, mas mais aliciantes e rentáveis, dadas as suas proximidades ao “gang mais temido” nas redondezas. O objectivo era o de tentar concretizar um projecto educativo e de formação individual para este jovem, tendo por base um conjunto de competências sinalizadas como necessárias à sua formação. A elaboração deste pré-projecto, e principalmente a sua operacionalização, foram extremamente complexas, dado o desinteresse que este jovem demonstrava nesta colaboração. De qualquer modo, procurei integrá-lo em actividades que à priori considerava do seu interesse. Proposta a que, algumas vezes, não acedia.

- *O que é para fazer? – Não sei, diz-me tu! (procurei passar para ele a responsabilidade da decisão e de iniciativa própria). Ele ficou perdido e espantado por não lhe determinar nada. Ficou em silêncio bastante tempo, até eu sugerir um tema.*  
(NT,13/01/06)

Este registo evidencia bem as dificuldades e impotências vividas pelo sujeito animador/educador no processo de interacção, e a tendência que temos em definir actividades que



achamos serem do interesse dos outros, à luz das dificuldades que julgamos terem. A consciência desta atitude condicionadora da liberdade do outro, levou-me a reposicionar-me perante o jovem dotando o projecto de maior espontaneidade e respeito. Por outro lado, este caso também revela como neste processo de integração somos confrontadas frequentemente com as expectativas das equipas sobre os “caloiros” da intervenção.

### 3. A (in)tenção pedagógica e a tensão da realidade

A entrada nos contextos é para o/a animador/a socioeducativo/a um processo repleto de tensões e surpresas. A negociação e gestão da relação autoridade/liberdade do grupo é uma das preocupações centrais na acção de uma estratégia de animação socioeducativa. A dificuldade de a construir no terreno envolve sentimentos vividos muito contraditórios, desde a frustração pessoal de não conseguir ultrapassar os obstáculos de interacção com os/as jovens, à dificuldade de definir o lugar do/a animador/a e dos espaços de educação não-formal, como práticas e contextos rigorosos e estruturantes. Na verdade, confrontei-me com a experiência dolorosa da minha autoridade ser subvertida pelo grupo, através de provocações, berros, intimidações e atitudes de desprezo aliadas a uma necessidade enorme de mostrarem e marcarem uma posição. Esta experiência inicial deu-me um enorme desconforto, solidão, insegurança e indignação, pela pouca valorização que o grupo dava ao meu papel, às minhas propostas e à minha presença. A indefinição das possibilidades de actuação era cada vez maior, e era avassalada por permanentes conflitos que me levavam a perceber melhor a ideia de *contracultura jovem* referida por Willis (1991), que despreza a cultura dos que estão do lado das instituições.

*Sinto-me sozinha na angústia da teoria não coexistir com a prática. Não sei qual é o meu papel, teórico ou prático, técnica ou estagiária, observadora participativa ou interventiva, negligente, livre ou controladora? Não posso dar ordens, mas também não aceito que me “gozem”. [...]*  
*Sinto que devo uma resposta às crianças e a mim própria sobre o meu rumo.*  
(NT, 14/01/06)

Por outro lado, sentia que a equipa pedagógica da Ludoteca tinha como meta da acção pedagógica a formulação desta relação de autoridade/liberdade, que por vezes era posta em causa pelos/as jovens. Percebi que defendiam uma relação baseada na amizade, inter-ajuda e participação, na qual jovens e crianças podem escolher livremente o que fazer, quando e como, mas dentro de limites, regras e respeito pelos outros que com elas convivem. Contudo, na prática, esta liberdade tornava-se muitas vezes, uma liberdade sem rumo que ganhava significado na consolidação de uma “contra-cultura”. Na Oficina de Animação vivia-se a fase de reacção à mudança que sofrera nos últimos tempos, devido à alteração na equipa técnica e respectiva metodologia adoptada. Viviam-se

tempos de “revolução”, de identidades e “afirmações” geradoras de explosão de vivências e incompreensões que dificultavam a relação e o bem-estar de todos. Na verdade, o relatório de estágio, evidencia alguns dos sentimentos e conflitualidades vividas na altura perante este contexto e as várias tentativas de criar interacção inicial com jovens, como nos relata o fragmento seguinte.

*Insultam-se, insultam-nos, insultam-me. Vive-se num ambiente de violência simbólica difícil de controlar. As crianças sentiram o poder de mandar, a autoridade passou para elas que pertencem àquele lugar, e não para nós que somos umas estranhas que sem eles não tínhamos emprego. Eles fogem por todos os lados, saltam e correm inocentemente, mas insultam-se e brincam com uma agressividade pouco inocente e indecente para quem vive fora desta realidade.*

(NT, 14/01/06)

Todavia, ao revisitar o relatório encontro outros referenciais que se estavam a formar à medida que o trabalho ia prosseguindo, evidenciando a relação que se construía com base no trabalho socioeducativo.

*Sinto que o que mais gostam de fazer é falar, têm imensa necessidade de conversar, as actividades são pretextos.*

(NT, 02/03/06)

Registos e recordações presentes no relatório como esta, ilustram os dilemas vividos pelos sujeitos educadores/as entre a intencionalidade de construir relação e projectos pedagógicos com jovens e as lutas e produções culturais no confronto “entre” e “contra” culturas. Porém, a gestão destas tensões e intenções ajuda-me a definir melhor os princípios e valores da animação sociocultural que considero fundamentais na acção educativa com grupos. Pensar a educação e a animação como propiciadoras do reconhecimento, como modo de agir e de fazer, estimulando os/as cidadãos/as a participarem e gerarem processos culturais de transformação da realidade, implica olhar estas contraculturas sem “aversões” (Young, 2000), e enfrentar os obstáculos comunicacionais. (Ander- Egg, 1988; Trilla, 2004). Assim, influenciada pela ideia de que “a entrevistadora tem de estar preparada para investir a sua identidade pessoal, [nessa] relação” (Araujo, Magalhães e Fonseca, 2000:138), procurei posicionar-me numa postura dialéctica de participação e respeito. Uma vez mais, a relevância e simultânea ambiguidade do conceito de *respeito*, muitas vezes apreendido como “ideal de respeitabilidade”, é aqui levantada. A acção profissional de um/a educador/educadora confronta estes significados acerca do que é *ser respeitado* na cultura dominante ou na cultura local e étnica. O “ideal de respeitabilidade” não foca o respeito de uns pelos outros, mas o respeito pelas normas instituídas e hierarquizadas, o que é frequentemente gerador de juízos de valor e sentidos de uma imposição dominadora que inclui, por vezes, discriminação e racismo.

Em suma, pensar a animação sociocultural e o trabalho socioeducativo como dispositivo pedagógico e política de intervenção pela *igualdade como condição*, interroga as práticas existentes dos/as profissionais e o papel das associações no reconhecimento do respeito pelos diferentes grupos. Especificamente, no caso da Associação de Ludotecas (ALP) viviam-se as tensões comuns entre a normatização e a defesa dos princípios de respeito, escuta e formação pela diferença, como possibilidades de uma maior inclusão social. Todavia, ao confrontar processos de aculturação e de assimilação, através do estímulo à aprendizagem participativa e criativa com base nas particularidades de cada um, parece poder dizer-se como Maria José Casanova (2002: 186) que a,

“A Associação é perspectivada como uma esfera de mediação entre o indivíduo e a sociedade enquanto organização autónoma e independente que serve de mediador entre os grupos e o Estado (...) não na ideia de reivindicação política, mas de reconhecimento de uma identidade cultural que pode ser estimulado a par da cultura da sociedade abrangente.”

Por isso, a acção socio-educativa, e consequentemente a minha presença no terreno, parecem aproximar-se de um enquadramento filosófico de escuta e respeito pela diferença, na distanciação do conceito de domesticação e disciplinação (Thompson, 1967), considerando que a educação deve lidar mais com a compreensão e com o respeito. Sendo estes os sentidos da educação e da política da diferença em direcção a uma educação intercultural.

#### **4. Os Aldoaritos: das rupturas à criação do grupo. A vontade de separação e de agir com autonomia**

A animação socioeducativa quando começa a acontecer despoleta a vontade de escutar o grupo que lentamente cresce, o que, neste caso, exigiu a construção de um novo espaço e de uma nova dinâmica. As conversas emergentes nos curtos momentos passados no espaço da horta da ALP ou nos caminhos para casa já não eram suficientes para conhecer os e as jovens. Sentia necessidade de conhecer, saber e aprender mais sobre as suas realidades. A par desta tomada de consciência, o impulso de me separar da Oficina e recomeçar um projecto que privilegiasse a relação, partilha e escuta com o grupo dos mais velhos/as foi premente. Esta decisão, induz-me a tomar um rumo de desvinculação da acção e imagem das profissionais da Oficina, recriando um espaço próprio de intervenção, pois caso contrário, ficaria confinada e conformada ao trabalho já existente, o que não era, de todo, a minha perspectiva de intervenção. Emerge, aqui, a ideia de autonomia em relação ao *status quo* institucional.

A criação do grupo constituiu, então, um dos principais passos para começar a construir e constituir um projecto interventivo de animação sociocultural, perspectivado pelo acesso privilegiado aos quotidianos e realidades jovens. Ouvir o grupo a reflectir sobre as suas dúvidas e

anseios tornou-se o ponto de partida para descobrir os melhores modos de alcançar os seus interesses e de os/as comprometer com processos de participação, em alternativa à produção de contra-culturas. Tendo em conta a heterogeneidade étnica presente no grupo interessava, neste momento, sobretudo, “averiguar a sua consciencialização quanto à partilha de um património cultural, bem como avaliar o sentido e a reinterpretação que fazem sobre a sua cultura (...) escutando os discursos e as práticas públicas que reforçam a sua invisibilidade, fechamento e opacidade.” (Mendes, 2005:37-38). Neste sentido, estamos seguras acerca do compromisso implicado e transformador como condição fundamental na acção da animação sociocultural, apropriando-nos da perspectiva de Araújo, Magalhães e Fonseca (2000:135) de que “se produz melhor conhecimento se o sujeito está politicamente comprometido” em trabalhar nas transformações das condições”.

A interacção com as famílias e o conhecimento do bairro eram outro ponto de reflexão sobre o meu percurso de estágio, voltado para estruturar uma estratégia de animação consciente da necessidade de alargar e articular o olhar com os outros contextos, a fim de ter repercussões significativas nas crianças e jovens. Contudo, a consciência das dificuldades de tempo e do “fechamento” das famílias para criar e aprofundar relações, a par da necessidade e pressão para “afunilar as ideias” e centrar-me no trabalho com jovens, limitou este objectivo. Optei por manter uma relação informal com as famílias, frequentemente com as mães, que, com o tempo, foram vendo como natural a minha presença no terreno. Tive de abrandar a utopia de “querer mudar muita coisa”, para agir e pensar nas possibilidades. Deste modo, houve uma centração no projecto do “Grupo dos Mais Velhos” denominado pelos/as próprios de “Aldoaritos” tornando-se ponto de partida para uma acção estruturada de intervenção.

*Hoje resolvemos reunir com os sete mais velhos. [...] não conseguimos resolver nenhum dos assuntos que tínhamos planeado, a não ser o nome do grupo – os Aldoaritos. Contudo, penso que para 1º encontro não correu assim tão mal.* (NT, 23/02/06)

Em síntese, as etapas iniciais de confronto com o “caos relacional” em que nos encontrávamos com os e as jovens, parecem ter sido um ponto necessário para o sujeito educador/a se confrontar com os problemas da realidade social, que não é nem transparente, nem amorfa, antes feita por sujeitos vivos e com criatividade simbólica.

## **5. “Pegar” no espaço: a produção cultural para além do consumo**

Partindo do pressuposto de que a acção da animação não se limita à prática de uma actividade isolada e pontual, mas antes a um conjunto de actividades que conduzem a outras numa lógica

relacional e de desenvolvimento colectivo e individual, e criando uma “rede de actividades paralelas” (Quintana, 1993), o projecto do grupo dos *Aldoaritos* surgiu enquanto eixo orientador das práticas promovidas.

Para tal, foi necessário perceber quais as potencialidades de um/a animador/a – educador/a que pretende trabalhar com um grupo, principalmente quando se tratam de sujeitos culturais com tantas especificidades. Recorri à definição de Ander-Egg, para quem o/a animador/a se define como,

“aquella persona capaz de estimular la participación activa de la gente y de insuflar un mayor dinamismo sociocultural, tanto en lo individual como en lo colectivo. Actúa como catalizador que desata y anima procesos, cuyo protagonismo se procura que corresponda fundamentalmente a iniciativas de la misma gente.”

(Ander-Egg, cit in, Quintas e Sanchez Castaño, 1990:120).

Porém, a minha função de educadora/animadora foi confrontada com novos (outros) obstáculos, apesar do processo de relação comunicacional com os/as jovens já estar em marcha.

*Ainda que a reacção inicial tenha sido positiva ocorreram vários constrangimentos e conflitos que levaram à necessidade de se repensar nas actividades e nas disponibilidades deles.*  
(NT, 27/01/06)

A falta de espaço físico tornou-se num dos constrangimentos mais perturbadores do trabalho. Remeter o grupo para a “sala do escritório” acabou dificultar a implementação por um lado, e por outro, por interferir com as outras profissionais que ocupam o espaço. Esta perturbação aumentou pela importância que os/as mais novos atribuíam ao escritório desde que passou a ser frequentado pelos mais velhos. De facto, não só o grupo sentia o peso do olhar exterior das outras profissionais, como eu própria me sentia vigiada e observada a cada instante, recordando os princípios controladores e de poder de Foucault (1977) de que importa “a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. [...] É o facto de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar”, como revela o registo retirado de uma nota de terreno.

*Já demos forma à sala. Ficou um bocado devassada no meio da sala de escritório. Sinto que estou a ser vigiada, observada e legitimamente avaliada, ainda que saiba que não é esse o objectivo. Sinto-me um pouco limitada às regras da sala de escritório, e não às regras da sala do grupo dos mais velhos. A hipótese de ouvir música alto, de falarmos alto, de nos movimentarmos no espaço fica de certo modo limitado pelo olhar, ainda que inconsciente, das outras profissionais.*  
(NT, 03/02/06)

Porém, outros sentimentos estavam presentes neste momento de construção do projecto. Com efeito era pressionada por duas ideias e práticas educacionais no contexto de um espaço exiguo e partilhado por

outras profissionais: por um lado, a disciplinação, vigilância e controle das práticas educativas, e por outro lado, emerge a possibilidade de criar espaços de comunicação e partilha, promovendo condições para que as dimensões do cuidado e da solidariedade presentes nos processos de igualdade e transformação, antes apresentados, se concretizem.

Nesta fase de busca por um lugar “privado” e autónomo para o grupo, as actividades de re-decoração do espaço assumiram-se como estímulo à apropriação e pertença dos sujeitos. Sentia que o espaço precisava de ser “pegado” por eles e elas, tal como afirmavam nas suas brincadeiras. O espaço é marcado e valorizado por um território de pertença. Era esse o sentimento que desejava criar entre o grupo.

*Eles destruíram o muro de tijolos que ela estava a fazer e a X. e a A. não a defenderam. Ficou triste. Explicou-me que se estava a brincar primeiro, se tinha “pegado” no espaço, ela é que mandava se eles entravam na brincadeira ou não. Eles têm de vir pedir porque ela “pegou” no espaço primeiro. Engraçada esta noção que têm do espaço. Ainda que o espaço seja para ser explorado por todos, é apropriado, “pegado” no momento da brincadeira. Como se fosse o seu espaço individual.*  
(NT, 18/04/06)

Cedo me apercebi das limitações da sala, que acabou por se tornar num espaço de refúgio das conversas e partilhas onde os/as jovens iam livre e espontaneamente. Contudo, demorei bastante tempo para valorizar os “termos”, a “conversa” e a escuta como formas de “penetrar parcialmente no terreno”, recordando as palavras de Willis já antes apresentadas. Não percebia a importância de “aceder aos seus próprios termos, suas experiências, e suas subjectividades” (Araújo, Magalhães e Fonseca, 2000:136). Queria resultados visíveis e actividades desejadas pelo grupo, o que nem sempre acontecia. Situação que provocou muitas angústias e frustrações pela instabilidade e a falta de adesão dos e das jovens, interferindo na definição do meu papel e na concretização de um projecto, que não se avistava ao longe.

*Apercebi-me que me tenho preocupado demais com o fim, com os resultados e menos com o processo. Quero ver coisas feitas sem antes as perceber. Quero que elas se aproximem de mim sem antes me expor [...]. Até agora andei inconscientemente a combater a ideia de que dependia deles, a partir deste momento vou-me entregar a eles e ser levada pelas suas orientações, vou-lhes passar o comando da reconstrução deste novo espaço da ALP. A minha questão de partida será então, O que eles querem fazer e como querem para que se tenha sucesso produtivo e construtivo na sua reeducação?*

(NT, 09/02/06)

Por isso, a criação do grupo “Os Aldoaritos”, evidencia o outro estado de alma a procurar abordar os interesses, práticas, experiências e quotidianos jovens de forma a promover um maior envolvimento e participação na associação. A (re)construção de um sentimento de pertença e a possibilidade da convivência enquanto possibilidades de *afecto*, de solidariedade e de reconhecimento da diferença, emergem como meta a atingir no projecto de animação socioeducativa.

Assim, revendo o relatório e alguns dos relatos das notas de terreno, sinto que procurei posicionar-me na perspectiva de uma metodologia participativa, que prevê uma função participativa do/a animador/a, na *actuação sobre e em* o grupo (Moulinier, cit in Quintas e Sanchez Castaño, 1990) de modo a “mostrar posibilidades y prestar ayudas metódicas, para que puedan tomarse acuerdos y llevarse a cabo.” (Antons, cit in *ibidem*:133). Neste sentido, aproximei-me mais de um papel de “sociointegradora” que ao centrar-se no grupo e na sua capacidade de autonomia cria condições para um ambiente de escuta. Assim, para estruturar um plano de práticas a desenvolver parti da ideia de que “los grupos sociales comprometidos en la solución de sus problemas, las ideas, y los conceptos no les ha de venir de fuera, sino que ellos mismos los van encontrando y los van produciendo a medida que avanzan en la acción, porque ésta les obliga a reflexionar.” (Quitana,1993:21),

Contudo, voltei a cair na tentação de definir previamente alguns temas que achei serem desafiantes e do interesse de todos/as, como a sexualidade, a alimentação, a transição para a escola, as profissões, entre outras. Mas rapidamente fui confrontada com as dificuldades de os pôr em prática com um grupo de pré-adolescentes com percursos singulares. Decidi, então, negociar com eles/as a definição das actividades, a partir dos interesses e dúvidas sobre as quais queriam conversar, pois de outro modo, estaria a expô-los a situações delicadas e até perigosas. Esta foi, sem dúvida, a estratégia mais adequada para criar a relação proximal e conhecer os seus sentidos. Sentidos estes, que iam surgindo através da confiança, das conversas individuais ou/e pequenos grupos, quase privadas ou escondidas de possíveis ouvidos do bairro, principalmente por parte das raparigas de etnia cigana, que se confrontavam com o “peso” da tradição em relação aos afectos, casamento e felicidade, e a ansiedade e vontade de se aproximarem dos outros grupos.

Desisti, assim, de procurar modelar propostas, muitas vezes estereotipados, de supostos temas de interesse, e acabei por valorizar os diálogos naturais que mantinha nos momentos na horta, em torno dos girassóis plantados e “amados” por eles/elas, por me empenhar com eles/elas na construção do filme, e fazer da permanência no “nosso” espaço um espaço de conversa. Socorrendo-me da animação sociocultural e suas técnicas como dispositivo e instrumento facilitador de momentos de intercâmbios e reflexão, estava cada vez mais consciente do meu papel de dinamizadora e despertadora da relação comunicativa **no sentido habermasiano**.

Estes pequenos excertos ilustram alguns dos temas pré-definidos e vozes que começaram naturalmente a emergir nas nossas conversas.

*Já sabemos como se pode não ficar grávida. - Vocês querem ficar grávidas cedo? – Eu não. Só lá para os 21. [...] – Ele chorava e eu dizia “Cala-te que amanhã tenho de ir para a escola. Cala-te para eu ficar aqui na cama com o teu pai a ter mais filhos. Deixava-lhe o biberão e ia para a escola. Ele que comesse.*  
(NT, 15/03/06)

- *Ninguém manda nos nossos sentimentos, nós não escolhemos.* (NT, 22/03/06)

*Também pensei em abordar o tema das profissões, alargando os horizontes e as possibilidades que eles conhecem, já que me dizem que as únicas profissões que conhecem é empregada doméstica, professora, jardineiro e polícia.* (NT, 27/01/06)

*“O L. disse-me que gostava de sonhar.”* (NT, 22/02/06)

De facto, a intencionalidade de proporcionar momentos agradáveis de crescimento e de aprendizagem estava a constituir uma pressão opressiva para mim e para os/as jovens. A percepção desta pressão permite-me mudar de estratégia interna e procurar realizar um trabalho, mais profundo favorecedor do desenvolvimento individual de competências sólidas para trabalhar em grupo. Deste modo, a criação do grupo permaneceu como um objectivo, mas o trabalho individual e as vozes como uma prioridade. Na verdade, foram os espaços de conversa para ouvir as vozes que constituíram o nó para a mudança e não a obsessão por um projecto pseudo-pedagógico para o grupo, realçando a possibilidade de co-construirmos uma nova relação linguística e cultural de grupo.

Outro ponto central emergente na acção da animação de um grupo diz respeito à distribuição de poderes entre os seus membros e o/a educador/a, para que a boa convivência ou a “aprendência do conviver” (Miranda, 2003), seja possível. De facto, um grupo concentra a “função” educativa em algumas pessoas específicas, ou porque as consideram muito importantes e marcantes na sua vida, ou porque lhes reconhecem poder. A atribuição da liderança ao/a educador/a parece dever-se a dois parâmetros gerais, ou à sua capacidade técnica de impulsionar o grupo para atingir determinado projecto e objectivo desejado, ou/e à sua função afectiva de reforçar e cativar o grupo a gerar a sua coesão e cumplicidade.

Neste sentido, as lideranças de grupos parecem apresentar uma dupla estrutura: a formal, quando um educador é imposto ao grupo com tarefas concretas, e a informal que nasce da relação entre os membros, exercendo mais influência sobre os/as jovens líderes. Esta distinção entre educadores adultos e líderes juvenis, é de extrema importância por parte de quem deseja trabalhar com um grupo, visto que, a relação entre estes (educador-líder) vai determinar a lógica dos processos formativos e a possibilidade ou não, dos projectos progredirem. No nosso caso em particular, esta relação pretendeu ser sempre negociada pois era confrontada, frequentemente com as tensões que a presença de alguns/as jovens na associação provocavam na relação estabelecida entre mim e os restantes membros do grupo. Se as relações de poder dentro de um grupo são tidas em conta, a



relevância do conflito existente, ou não, entre eles, foi outro aspecto vislumbrado como fundamental. O respeito e reconhecimento às diferenças de opiniões, desejos e interesses procuram ser trabalhados, enquadrando os conflitos gerados como um elemento positivo e construtivo, que contribuem para o conhecimento mútuo.

“[...] um elemento positivo que permite a evolução e transformação das relações entre as partes, com vista a uma maior aproximação, compreensão, respeito e mesmo colaboração. Que os conflitos acabem por ser uma factor negativo, destrutivo, ou antes, que se convertam numa oportunidade para aprendermos mais acerca de nós próprios e acerca dos outros, depende da forma como os soubermos abordar.” (Torrego, 2003:5)

## **6. As conquistas e a despedida do terreno**

Olhando novamente o relatório de estágio, e todo o percurso empírico realizado, considero que uma das grandes traves e conquistas deste trabalho esteve no estímulo à criação de participação e dinâmicas com o grupo, através da conversa e vozes, reveladas no modo como fui registando. Na linha da ideia de Quintas e Sanchez Castaño, (1990:159), de que a “dinâmica de grupos es uno de los fundamentos de la metodologia participativa”, a construção de uma estratégia de animação socioeducativa supõe, não apenas as dinâmicas propostas ao grupo pelo/a educador/a como técnicas metodológicas de intervenção, mas também uma dinâmica comunicacional dentro do próprio grupo como modo de o conhecer e “empoderar” relativamente à sua realidade. Uma vez que, dar a voz e “nomear” é não só “um primeiro passo para sair do silêncio” como é também uma forma de empoderar e encorajar a mudança. (Araujo, Magalhães e Fonseca, 2000:136).

Promover a relação do grupo com a cidade do Porto foi outra das metas desejadas neste trabalho realizado, o que nem sempre foi alcançado, devido em grande parte às limitações impostas pelas famílias ciganas e ao medo patente de contactos com um mundo desconhecido do exterior. Assim sendo, começámos por explorar o seu próprio território, através da actividade do caça ao tesouro pedagógico, no qual usei numeração romana, provérbios, rimas, poemas, como material a ser decodificado para encontrar o tesouro escondido no bairro. Essa actividade proporcionou bem-estar geral nos habitantes do bairro, que curiosamente acompanhavam os grupos em busca das pistas. Também integrei, juntamente com o grupo dos Aldoaritos e as crianças da ALP vários projectos com as diversas instituições sociais da freguesia de Aldoar, tais como os desfiles do carnaval, do dia da árvore, da terra, entre outros. Ainda tive oportunidade de acompanhar o grupo na saída para outros espaços de convívio e de “abertura” ao exterior como: exposições, ida ao

cinema no shopping mais próximo (primeira vez para muitos), ida ao teatro e a jardins da cidade (quinta da Conceição, quinta de Santo Inácio e da Bonjóia).

Nestes momentos ultrapassava-se a criatividade interna e geravam-se dinâmicas com outros grupos que, de algum modo, contribuíam para o aumento da sua coesão. Estas actividades permitiam explorar as *dimensões da igualdade de poder e de recursos*, atrás discutidas, ao procurar esbater a “marca” e as relações conflituosas que o grupo vivia fora do bairro. Também nestes momentos ao promoverem participação e visibilidade dos e das jovens perante os/as “outros/as” estava-se a criar condições para que os direitos emergissem. A consciência dos direitos e a possibilidade de se assumirem genuinamente perante os/as outros/as parece dotá-los/as de poder e abrir oportunidades de entrada na cidadania.

Contudo, a actividade que mais promoveu participação e dinâmica de grupo foi a construção do filme de animação “Os Aldoaritos”, assunto a que daremos por esse facto, uma autonomia analítica mais adiante. Todavia, o facto de encararmos este dispositivo como uma forma do/a animador/a alcançar a realidade, levou-nos a apresentar já nesta parte, alguns passos do seu percurso de construção. Assim, o filme elaborado e projectado pelo grupo em conjunto com uma valência da ALP - o Centro Lúdico de Imagem Animada (CLIA) começou a ser construído a 2 meses do fim do estágio, tendo sido motivo de prolongamento da minha estadia no bairro por mais um mês relativamente ao previsto. A elaboração do guião consiste num aglomerar de informações que se foram recolhendo individualmente, ou em pequenos grupos relativamente a determinados temas como a etnia, a cultura, o casamento, o amor, o trabalho, entre outras. A fase de construção técnica exige muita paciência e persistência na gestão das lideranças e conflitos do grupo que, entre avanços e recuos, revelava a natural impaciência e imediatismo. O respeito pelo ritmo de cada um e o aprender a escutar são, então, as “marcas” predominantes nesta actividade e processo.

*Nesse momento aprendi a escutar e a não ter pressa, e a respeitar o ritmo dos outros, a trabalhar com a instabilidade e com o temperamento de cada um, o que me permitiu chegar às famílias, às representações, às curiosidades, ao bairro, à escola, aos seus projectos e à própria ALP.*  
(NT, 09/02/06)

*Não sei como hei-de fazê-los ver que se num dia dizem que querem fazer, depois têm de continuar e não desistir no dia seguinte, como fazem. Tem de haver continuidade, que não há. Tem de haver produção, mas eles não querem construir porque estão satisfeitos com o que existe. [...] Ficaram estimulados com a história do filme e do jornal, mas sempre que eu foco a necessidade de escrevermos as entrevistas, ou o guião, desistem logo.*  
(NT, 04/04/06)

Esta fase de construção do filme procurou, ainda, contribuir para o aumento da coesão do grupo, e do contacto com a realidade do bairro, através de várias actividades como: a visita ao

bairro onde rapazes e raparigas fotografaram tudo aquilo que consideraram mais importante; a escolha de diversos materiais na construção do cenário e das músicas; o vencer do medo perante as câmaras; a aprendizagem da escuta e a saída para as instalações do CLIA, entre outras.

Além do percurso de construção do filme e do restante trabalho de terreno, não se pode esquecer as possibilidades que os contactos tidos com a Casa da Brincadeira enquanto uma ludoteca aberta a todos/as, e com os projectos de animação dos espaços públicos da cidade (projecto Ludicidade 2006 no Parque da Cidade e na Mata da Pasteleira), permitiram no processo de auto-formação. Todos estes momentos foram de grande estímulo ao meu crescimento pessoal e profissional devido à partilha de aprendizagens e conhecimentos em torno do trabalho da animação sócio-educativa, do jogo e do brincar. O que me leva a concordar com Freire (1970:68) quando atribui um papel duplo ao/a educador/a que “já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem.”

Por fim, revendo novamente todo o relatório e o caminho percorrido, considero que procurei posicionar-me na perspectiva de animação, enquanto uma estratégia de acção social e educativa, crítica, livre e transformadora em contextos desfavorecidos no sentido de promover uma atitude participativa. (Quinta e Sanchez,1990; Cabeza,2006; Sousa Lopes,2008). A consciência de que todo o projecto parte de uma “atitude metodológica” (Capucha, 1995) na construção de um processo de relação traduziu-se no carinho e confiança que o grupo demonstra quando o estágio chega ao fim. A festa surpresa de despedida e alguns presentes individuais, são gratificações e conquistas que poderia ter tido no fim de um processo lutado e desgastante, mas muito rico e importante na minha formação. Considero que os projectos de animação sociocultural e socioeducativa temporários terminam, como já é lugar comum dizer-se, quando estão preparados para começar. A conquista e consolidação de uma relação, enquanto dispositivo pedagógico, têm limitações temporárias, espaciais e situacionais que condicionam a sua evolução.

*Conversava com a T. sobre as várias pessoas que já tinham lá trabalhado, quando me diz, “-É mau quando nós começamos a relacionarmo-nos com pessoas, e depois puff, vão-se embora. Mas tu não vais que eu não vou deixar.” (NT, 24/05/06)*

Todavia, este processo permite-nos agora a possibilidade de iluminar uma reflexividade acerca do que é central no processo de animação educativa e cultural e de algumas atitudes que o/a educador/a precisa de descobrir.

## **Considerações finais do primeiro eixo: percurso de animação**

A pertinência da apresentação do percurso vivido e reflectido no relatório de estágio, consiste na procura de algumas “condições” a introduzir e criar no processo de animação socioeducativa enquanto estratégia e política de intervenção baseada na *igualdade como condição*. O registo dos obstáculos sentidos não apenas na entrada no terreno como durante o processo de relação e interacção ilustram os problemas reais que existem na implementação de projectos em contextos “desconhecidos”, marcados pelas e para as comunidades (étnicas e sociais). O trajecto analisado permite, assim, ilustrar e reflectir sobre as tensões e dificuldades vividas pelos/as profissionais de educação, pelo que lhe devem o estatuto de “eixo” orientador perspectivado no enalço de uma das condições da teoria da igualdade. Visibilizar o impacto da entrada e contacto com o terreno desconhecido e de fronteira, além de perceber as tensões pedagógicas que emergem das actividades propostas, mostra como a animação socioeducativa envolve a criação de um grupo jovem enquanto recurso pedagógico fundamental, onde a produção cultural, como a que é revelada pelo filme “Os Aldoaritos”, pode confrontar a cultura e a participação própria de grupo.

Este contexto e condição parecem ajudar a descobrir que a dimensão do respeito orientada pela política da diferença, procura ser um elemento presente no posicionamento democrático e participativo na estruturação do trabalho com os/as jovens. Esta discussão representa a busca de um olhar interpretativo, retroactivo, com uma ênfase biográfica, permitindo, iluminativamente reflectir sobre o vivido profissionalizante em Ciências da Educação. Assim, este eixo permite-nos visualizar algumas actividades, acções no intuito de criar proximidades no alcance das dimensões da teoria da igualdade como condição. Neste contexto falam da preocupação com a criação de condições que promovam participação, afectos e sentimentos de pertença entre as pessoas presentes nos “espaços de conversa” e de partilha, permitindo algum reconhecimento do grupo cultural de etnia cigana. A dimensão da redistribuição dos recursos e poder, encontra alguma presença quer nas actividades exteriores ao bairro que expuseram os/as jovens a novas realidades, quer no acesso a materiais e técnicas inovadoras como a construção do filme.

Deste modo, o percurso de acesso e conquista do terreno, que aqui é apresentado, apesar das suas limitações parece traduzir-se em condição essencial para se poder comunicar, conhecer e aceder a uma estratégia de intervenção socioeducativa. Por fim, constatamos que também ajuda a reflectir na necessidade de se (re)pensar a contribuição da educação não formal para uma melhor redistribuição do capital cultural e social.

## **Capítulo 4.**

### **Vidas do Grupo do bairro: O “Nós” presente nos “Outros”**

---

Apresentamos nesta parte, o segundo “eixo” discutindo a questão de aproximação à realidade e orientação da estratégia socioeducativa, através da “escuta” e do “conhecimento” dos contextos e vozes dos e das jovens. A análise das experiências, discursos e sujeitos parte da articulação de um conjunto de conceitos teóricos que procuram interpretar as interações sentidas no percurso empírico e as subjectividades emergentes das notas de terreno. A aproximação às vozes de jovens revela algumas dimensões que quisemos trazer para esta pesquisa, sustentada pelos contornos da teoria da igualdade como condição, e atribuindo à animação sociocultural um lugar estratégico ao nível da acção política educativa.

Assim, ao pensar nas potencialidades de articulação do trabalho social com a educação, apresenta-se algumas perspectivas de jovens, maioritariamente ciganos sobre as suas vivências em torno da etnia, escola e sexualidades. Procura-se, assim, responder a algumas questões: Como é que os e as jovens de um bairro social se reconhecem e identificam? Como é que impõem as suas regras? Quais as suas representações acerca da escola e como é que esta se aproxima ou distancia das famílias? Como pensam as vidas dos/das outros/as jovens na busca da sua própria identidade? Como vivem as suas sexualidades enquanto jovens condicionados por valores étnicos?

Esta discussão acerca das experiências juvenis, é teorizada por nós com base em dois conceitos-chave: a etnia e a opressão, nas suas diversas “faces” (Fonseca, 2005; Young, 2000), de modo a perceber como são vistos/as pelos outros e como se vêem a si próprios, enquanto membros de grupos juvenis e étnicos. Ao reconhecerem-se como “Nós” face ao “Outro”, assumem a sua posição “face” a membros de etnia não-cigana, à escola e sociedade abrangente. Sem querer quebrar com o a natureza interpretativa deste capítulo, introduzimos neste texto um debate teórico, que concentra uma forte presença da lógica conceptual, na medida em que se está face um grupo social que cruza várias estruturas da diferença, que até então não foram problematizadas.

#### **1. A Etnicidade como relação e negociação entre os “insiders” e “outsiders”**

Pensar nas perspectivas teóricas sem analisar o contexto prático de debate e de interacção cria um vazio e um não-sentido intolerável na necessária pesquisa social contextualizada e pragmática. (Young, 1990). Assim sendo, no enquadramento dos princípios defendidos das políticas de igualdade nos contextos socioeducativos, a concepção de etnia destaca-se como fundamental para focar a realidade social em presença e tentar perceber melhor algumas das questões que se levantam

em torno de *como projectar um trabalho sócio-educativo com jovens da comunidade cigana?* Conscientes que para poder *reconhecer* um grupo cultural específico e desenvolver estratégias de intervenção, é preciso *conhecer* a sua cultura, apresentamos, aqui, algumas dimensões presentes no grupo de etnia cigana. (Mendes, 2005; Casa-Nova, 2002).

A teoria democrática da *igualdade como condição* assenta numa perspectiva de cidadania activa, respeito, reconhecimento e participação. Além disso, centraliza a acção das políticas sociais e educativas na *relação* entre as diferenças e os indivíduos. Uma relação que entre minorias étnicas e restante sociedade, foi sendo mutuamente estigmatizada e desprezada, criando-se espaços e comunidades fechadas em territórios próprios, marcados nas margens dos meios urbanos. A exigência dos grupos e culturas étnicas em se “relacionarem” e participarem na sociedade abrangente levanta o dilema da preservação e/ou redefinição dos processos interactivos, sobretudo em sociedades, como a nossa, pouco tolerantes à diferença. A tensão estabelece-se “entre o direito ao exercício da cidadania e a determinação em manter a identidade e autonomia étnica”. (Ferreira Pinto, 2003:187).

Nesta tensão, emerge o conceito de etnicidade, ainda que, problemático, ambíguo e fluído. A sua adopção significa não uma “essência”, mas antes uma “relação” e interacção social entre grupos. “Fabricar etnicidade” tem sido relacionado com duas formas culturais: a língua, “da família que constitui uma das principais instituições que produzem etnicidade como comunidade linguística, e a raça, princípio de fechamento e de exclusão.” (Balibar, cit in Mendes, 2005:25). Todavia, este fechamento não parte apenas do grupo, mas também dos *interesses dominantes* que marcam estes rapazes e raparigas como Outros/as, conduzindo a um fenómeno de “acantonamento étnico”.

Portanto, a etnicidade não se trata de uma qualidade adquirida à nascença mas, de um processo contínuo entre membros “insiders e outsiders”, “nós e eles”, distinguidos por símbolos culturais que alargam ou evitam a relação. “A etnicidade constitui-se como uma realidade multidimensional, obedecendo a lógicas coexistentes de integração e fechamento, de assimilação e conflitualidade. É com efeito, no espaço transaccional que as fronteiras (étnicas) são negociadas de forma contínua.” (Machado, cit in, ibidem:36), reforçando as “zonas de potencialidade” e fragilidade das “comunidades fortaleza” e “micro-sociedades-culturais.” As fronteiras correspondem a espaços de tradução cultural, “espaços linguisticamente multivalentes de diálogo intercultural.” (McLaren, cit in, Casa-nova, 2002:39).

Estes espaços procuram combater e evitar as relações entre os grupos sustentadas, quer no isolamento das comunidades, quer na sua assimilação pela sociedade dominante. Assim, é perspectivada uma alternativa relacional assente em possibilidades de “tradução” cultural, e de

“transportar” significados entre fronteiras. Esta alternativa construída nos princípios do multiculturalismo e igualdade de direitos pela diferença, resulta tanto na preservação de características da cultura de origem como na interiorização de características das culturas de acolhimento, que, por sua vez, também sofrem influências, dando origem a “culturas (...) irrevogavelmente traduzidas”, mas singulares.” (Hall, cit in Casa-Nova, 2002:40). Pensar na possibilidade das diferentes comunidades conviverem sem perderem a sua identidade cultural, mas conscientes dos “fenómenos de desculturação, de aculturação e de transculturação” (Mendes, 2005), de que são alvo, alerta os/as profissionais da intervenção para as dimensões do respeito e do reconhecimento cultural e linguístico.

A importância que a tradução cultural adquire nos processos de relação entre os grupos remete para a noção de etnia enquanto cultura de origem do grupo de pertença, que, ao contrário da “raça”, defendida por membros da etnia cigana, dá aos indivíduos algum poder de escolha. De facto, frequentemente a noção de etnia emerge confundida com a de *raça*.

“Enquanto a etnia remete para a partilha de uma cultura comum, partilha que é relativamente voluntária já que alguma margem de liberdade é deixada aos indivíduos no sentido de que podem abdicar da cultura de origem em favor de outra, a raça é uma marca indelével e definitiva” (...) “na medida em que têm incidências estruturantes ao nível do status dos grupos, dos indivíduos e das relações sociais.” (Poutignat e Streiff-Fenart cit in Mendes, 2005: 23-24).

Passamos a discutir alguns aspectos relacionados com a questão étnica do grupo cigano, na tentativa de compreender as representações, vivências e discursos dos e das jovens, no bairro e na escola, presentes neste trabalho.

### ***1.1. Percursos e valores da etnia cigana***

Vamos agora, centrarmo-nos no caso da etnia cigana, tecendo algumas reflexões que nos parecem pertinentes para pensar a experiência da animação socioeducativa com este grupo.

Na verdade, parece que a presença em território nacional de um grupo etnicamente identificado como ciganos data do século XV. (Costa, 1995). Se inicialmente, era um grupo marcado por uma vida nómada de viajantes, têm vindo na actualidade a optar pela sedentarização, fixando-se, ou sendo fixados, em territórios marcados das periferias urbanas. Esta mudança teve fortes impactos na organização social do grupo, afectando os seus modos de vida e o seu lugar na sociedade, que por sua vez, formula novas representações sobre os grupos ciganos, marcando-os, frequentemente, como tendo uma “identidade negativa”. A dificuldade que muitos membros ciganos parecem apresentar em integrar as regras da cultura abrangente deu origem a preconceitos, suspeições e estereótipos. Sendo por isso, hoje comum pensar-se que os territórios onde este grupo está presente, são territórios

guetizados e “territórios de medo”. Para além da associação à criminalidade e violência, estes espaços organizados em blocos plurifamiliares revelam também situações de pobreza e baixas condições de vida. (Costa, 1995).

Além disso, o facto da comunidade ser regida segundo as normas e regras da “lei cigana” que dita como, quando e onde deve ser feito, aumenta o fosso das fronteiras entre as culturas. A lei cigana funda-se na família como forma de organização social, cujas ligações de parentesco não são de carácter político ou económico mas “de sangue”. “A pertença a um grupo parental é o fundamento do reconhecimento de uma pessoa como membro de direito dentro da comunidade” (Mendes, 2005:132).

Este reconhecimento dos homens, mulheres e crianças dentro da comunidade cigana ocorre na distinção das funções e tarefas atribuídas e construídas com a presença forte das desigualdades de género. Às crianças desde muito cedo é definido o seu papel e estatuto, enquanto rapariga e rapaz, no acompanhamento dos pais nas suas tarefas.

“as meninas passam a assumir algumas responsabilidades familiares (guardar os irmãos mais novos, lavar a loiça e a roupa), enquanto que os rapazes adquirem uma grande autonomia percorrendo a área geográfica envolvente, tendo liberdade para se ausentar da comunidade, durante o dia, dedicando-se à mendicância e à recolha do ferro-velho.” (Ferreira Pinto, 2003:191).

Esta divisão de tarefas é visível entre os membros do grupo da pesquisa, sendo que as raparigas ciganas eram “acantonadas” pela sua comunidade para funções e responsabilidades de “adultas” como formas de as preparar para a vida de mãe e mulher casada, responsável pelo lar. A forma de ensinar e transmitir os valores da lei cigana, são aprendidos na prática com as famílias, como se apreende nas tarefas exigidas à jovem do pequeno excerto que se segue,

*A J. está a ser preparada para casar com 12 anos, a maneira que os pais têm de a responsabilizar é dando-lhe como sua principal função cuidar da irmã. (NT, 12/04/06)*

Assim como, a preparação para a maternidade, ilustrada no “cargo maternal” exigido a outra jovem. as práticas quotidianas de limpar a casa e tratar da família,

*Conversei com a T. que me contou que todos os fins-de-semana vai para casa da avó ajudá-la porque o avô está doente. Vai de manhã ajudar a avó a arrumar a casa, dá o remédio ao avô, só depois pode ir brincar. Gosta muito de cozinhar. (NT, 22/02/06)*

### ***Reclamar tempos e espaços de mudança***

Contudo, não pressupondo a cristalização de formas culturais, nem o seu total isolamento relativamente à dinâmica sociocultural que marca o quadro macrosocial, é importante realçar o facto de a etnia cigana estar em mudança, no sentido de uma redefinição do lugar social de ser cigano. A



própria organização social de parentesco está em aparente transformação, indicando uma valorização da afectividade e da liberdade de escolha, devido à possível maior convivência das gerações jovens com população não cigana. Por exemplo a possibilidade das jovens poderem negar o “noivo” prometido pelas famílias constitui um grande passo na afirmação e libertação feminina das imposições étnicas e culturais. De facto, o grupo de etnia cigana está exposto a constantes processos de desestruturação, de mutação e de (re)estruturação social na procura de uma maior flexibilidade à mudança e à produção de identidades plurais.

Esta redefinição não implica a perda de identidade ou diluição do grupo étnico na sociedade, antes uma “transfiguração étnica” ou seja, algumas mudanças culturais, que não implicam necessariamente “o desaparecimento dos elementos estruturantes do repertório cultural do grupo mas a sua transformação.” (Machado, cit in Mendes, 2005:171). Pelo contrário, é fundamental criarem-se identificações entre os grupos, mesmo que “identificações parciais” de modo a que as minorias deixem de ser designadas por “desqualificadas socioculturais” em ciclos de reprodução de marginalização e estigmatização. As aproximações e contactos culturais assentam num respeito e reconhecimento mútuo.

Esta suposta “desqualificação” nasce da reduzida ou inexistente participação política do grupo étnico cigano. A falta de motivação participativa, ou legitimidade exigida para participar, traduzem-se em fenómenos de exclusão e segregação social, que levam os grupos minoritários a interiorizarem e aceitarem-se como ausentes da participação. Por outro lado, outros aspectos da cultura cigana marcam o fechamento desta comunidade com os outros grupos não ciganos, como a relação que mantêm com a escola, com o casamento e a sexualidade das mulheres.

Por fim, consideramos que não só os valores culturais da comunidade “prendem” os destinos e percursos das jovens ciganas, também a cultura dominante e o Estado, ao problematizarem estes aspectos, dão uma contribuição central para o aprisionamento das raparigas, revelando experiências de opressão. (Young, 2000). O conceito de opressão de Young, em torno de grupos sociais torna-se essencial na análise do contexto em presença.

## **2. Experiências de opressão nas margens: o “Nós” que separa**

“[...] na maior parte das sociedades capitalistas do ocidente, existe uma subclasse em crescimento de pessoas destinadas permanentemente a uma vida de marginalização social, que na sua maioria está marcada racialmente.” (Young, 2000:94).

Os habitantes do bairro poderão ser considerados, genericamente, de oprimidos, por serem obrigados a seguir regras impostas por outros, em todos os campos de vida, mesmo no âmbito privado e familiar. De facto, ainda que o apoio institucional seja o principal mediador para ajudar

as pessoas a expressarem-se e a serem ouvidas, a opressão, surge, neste caso, através do assistencialismo paternalista e controlador de uma sociedade “bem intencionada”. “La opresión es una terrible caricatura de la obediencia.” (Weil, cit in Young, 2000:71). Neste processo, ao tornar as pessoas dependentes da Segurança Social, sob o mérito do seu papel potenciador de oportunidades, a solidariedade estatal camufla, frequentemente, a igualdade de direitos de cidadania, disfarçando por bondade uma vivência sob a forma de imperialismo cultural, como já se discutiu. Por outro lado, o grupo de jovens desta pesquisa apresentava-se bastante vulnerável e frágil, à luz dos direitos da criança de *protecção, provisão e participação* definidos pelo sistema de protecção social.

A situação de opressão causada e interiorizada por processos de dominação de uns grupos sobre outros grupos, revela um “Nós” que significa “grupo social”, enquanto um conjunto de indivíduos que partilham a mesma vida, quotidianos e rotinas, numa cultura colectiva que marca o modo como as pessoas se vêem a si e aos outros. “Los grupos son expresiones de las relaciones sociales; un grupo existe solo en relación com al menos outro grupo.” (Foucault, cit in Young, 2000:75). Esta ideia de grupo estava patente no bairro, apesar das suas diversidades étnicas e sociais.

A religião e o culto, surgiam frequentemente, como marcas de pertença do grupo social que os e as jovens insistiam em partilhar, como vemos no convite que uma das jovens me faz para ir assistir à cerimónia.

*“O nosso culto é assim. Nós temos um Deus, que é o mesmo que o vosso, e adoramos esse Deus que sentimos que está dentro de nós. Mas não acreditamos nos santos. Todas as terras e pessoas têm um santo, nós achamos que não há. Temos músicas e orações diferentes. Podias vir ver, amanhã à noite, às 9h.”*  
(NT, 30/03/06)

Este depoimento exprime também, o sentido de comunidade enquanto um “lugar de confiança e da intimidade, ao passo que a sociedade é o lugar daquilo que é público e anónimo, a tal ponto que se entra numa sociedade como num país estrangeiro.” (Fletcher, 1989:212). A barreira entre o conhecido e o desconhecido, o nós e o outro, revelava-se no medo que tinham de sair dos muros do bairro, assim como nas diferentes posturas que tinham dentro e fora do mesmo. De facto, enquanto que no interior do bairro, ou na escola se estiverem em grupo adquirem poder social e domínio sobre os outros, que se dissipa quando estão sozinhos, no meio da sociedade, aparentando medo e solidão, que em nada parece coerente com a força e respeito imposto no outro contexto.

*Tive de acompanhar a F. a casa para tomar um remédio. Ela não queria companhia mas teve de ser, não podia ir sozinha. Tem vergonha de mim no meio do bairro com ela, porque parece estar a ser vigiada e controlada por um adulto. “Tenho vergonha de andar contigo. Não fales para mim.” Perguntei se podia olhar, disse que não. [...] Pediu para eu ir com ela à*

*Sociedade Portuguesa [o café do bairro], mas para não entrar porque tinha vergonha.*  
(NT, 08/03/06)

Estes sentimentos de baixa auto-estima, remetem para os modos e posições que a população excluída, toma perante o Estado e os outros grupos. Como diz Young (2000:51) “As pessoas têm ou não têm auto-estima em função de como se definem a si mesmas e de como os outros as vêem [...]”. Na verdade, quer os rapazes quer as raparigas do grupo, mostravam esta vontade de se definirem perante os outros, ao manterem uma postura de “diferença” perante os habitantes do bairro e os restantes grupos, na escola, na associação, ou mesmo no café do bairro, como vemos no fragmento acima descrito. A auto-estima dos grupos surge também como uma condição para a igualdade “[...] como algo que é construído socialmente e não é dado” (Araújo & Fonseca, 2007:64). A posição de habitantes da margem não-reconhecida ou rotulada pelos outros era, então, internalizada e assumida “com orgulho” pelos/as próprios/as em processos de auto-exclusão, como demonstra o excerto da conversa com a S. a seguir, pelo medo de se exporem e “dizerem algo de mal”. A opção parece ser, manter as fronteiras identitárias e viver na resistência à cultura dominante, delimitando as fronteiras entre o “Nós” e “Outros”, ou no caso da minha intervenção em particular, entre o “Nós” e “Eu”.

*Perguntei-lhe o que faziam ao fim de semana. S. disse “-Não sei o que faço.” A S. nunca tem iniciativa de contar as coisas, de se expor, quer sempre que as pessoas lhe indiquem o caminho. Fala sempre a rir, envergonhada por algo que possa estar a dizer de mal.* (NT, 09/03/06)

A exclusão e a agressão a quem é de fora, resulta, em grande parte, por experiências de ser oprimido e excluído pelo *olhar* dos outros, promovendo-se assim, um ciclo de auto-exclusões e de confinção do “Outro” face à cultura dominante.

*Representam os outros como “betos”, apelando à sua imagem como a melhor “-Tu até és gira, é pena é seres beta.”, mas simultaneamente mostram ser iguais aqueles que eles gozam e criticam.* (NT, 04/05/06)

A distinção e demarcação cultural é “imposta” até mesmo na linguagem e nas significações que ela comporta, como uma das jovens constatou.

*A T. pergunta muitas vezes o que estou a dizer, pois diz que não percebe, afirmando “- Nós não falamos a mesma língua.”* (NT, 17/05/06)

O peso do “olhar” associado ao juízo de valor, emerge aqui expresso como o grande condicionador de toda a acção e reacção do grupo, e consequentemente, da orientação na minha intervenção educativa. No exterior do bairro vivenciam uma sensação de recriminação e de olhar

intruso que se traduzem em práticas de “provocações”, “insultos” e agressividade, e que parece significar ameaça e falta de voz na sociedade.

*Quando saímos do cinema, a provocação com a rapariga manteve-se. Penso que têm sempre a sensação e a mania que os outros estão a olhar para eles/elas e a gozá-los. A sua insegurança é tanta e o medo de se exporem que reagem logo de uma maneira agressiva com insultos e ameaças.*  
(NT, 06/04/06)

A “marca” ou aversão à mesma, definido por Young (1990), parece emergir nesta necessidade que os/as jovens tinham em impôr a sua presença e cultura a quem era de fora. O grupo de jovens é identificado pelos habitantes da zona circundante do bairro, como “os/as meninos/as mal comportados de Aldoar”, sem que eles/elas próprios/as tenham consciência dessa mesma pertença e da influência desta exclusão dos vários locais, entre eles alguns educativos. “Às vezes aparece um grupo só porque outro grupo o exclui e rotula a uma categoria [...]” (Weil, cit in Young, 2000:83). Por vezes, estes/as jovens descobrem-se como oprimidos pelos também oprimidos, formando uma identidade, afinidade e cumplicidade de grupo que os/as leva a autodenominarem-se *os/as meninos/as do bairro de Aldoar*. As experiências de opressão não surgiam apenas de fora para dentro do bairro, mas também cresciam dentro das suas próprias sociabilidades através de rivalidades e pressões familiares que se repercutiam nas atitudes e reacções das crianças e jovens.

### ***O fosso entre o querer e o ter: o espanto de ser acarinhado***

Porém, por outro lado, a vontade de integrar a cultura dominante e ser alvo de respeito também emerge no silêncio das várias reacções e atitudes demonstradas, principalmente por parte das famílias, como a surpresa e orgulho. Por isso, o espanto dos e das jovens em serem respeitados e acarinhados, emerge do acto cúmplice da educadora para evitar a violência contra os membros mais novos, como se pode entender no excerto seguinte.

*Fui ter com a avó e antes que começasse a discutir, reforcei o facto de a S. se ter portado muito bem, os olhos da avó brilharam de orgulho, e os da S. de espanto por alguém lhe fazer um elogio.*  
(NT, 10/03/06)

A imposição e, por vezes, a negação das suas realidades decorre também, do confronto entre o real e o “ideal”. Parece que a frustração com que, por vezes, os/as jovens criticam as personagens “famosas” e jovens das telenovelas ou das revistas exprime bem o fosso e “não correspondência” entre a ilusão e as suas vivências. A representação que revela o que é ser jovem no seio da sua geração é, então, influenciado e determinado também pelos padrões transmitidos nos media,

afastando, por momentos, o peso das raízes étnicas. A vontade de ouvir as suas representações do mundo real e do mundo desejado emergiu em actividades como a que se segue neste fragmento em torno da discussão de uma telenovela juvenil.

*Hoje tinha planeado vermos os Morangos com Açúcar, como forma de ouvir as representações que eles/elas têm da realidade e da ficção. Pedi-lhes para me irem contanto, como se eu não soubesse nada da história. Idolatram uns, insultam outros, porque são lindos ou feios, ou “macacos” por não estarem com os que elas querem. Contaram diferenças da realidade e da telenovela. Vivem no mundo da ilusão e do sonho, sem os distinguirem enquanto actores e pessoas. Não separam as personagens que encarnam da realidade.*

(NT, 03/03/06)

A dificuldade em separar a realidade do mundo perfeito da telenovela, revela também, a consciência crítica que têm das diferenças por um lado, mas por outro aumenta as exigências materiais como forma de se aproximarem dos outros grupos (roupas, sprays, cds, penteados). Os pedidos aparecem desproporcionais face às capacidades das famílias, gerando discursos de culpabilização ao governo pela falta de igualdade social. O conceito de igualdade é assim, também discutido no plano do imaginário, do que *deveria ser*, do sonho que confronta as diferentes realidades, a par de um sentido vivido como inferioridade, revolta e frustração. Este desânimo emerge, por exemplo, quando as crianças assumem que querem, no futuro, viver do rendimento mínimo. Pode dizer-se, então, que se trata de uma nova geração que deixou de *pedir* o direito ao trabalho e passou a *exigir* o apoio e dependência de um estado “assistencialista” e “paternalista”. Esta nova postura remete também para uma ressignificação do próprio acto de “caridade” e solidariedade entre os grupos, que deixam de actuar inocentemente para o bem-estar comum, e afirmam estruturas de desigualdade que mantêm as margens e os centros bem delimitados.

*Emerge assim, a questão da caridade que tem vindo a adquirir diferentes e novas formas. Se por um lado a margem não gosta de se sentir inferior, reagindo negativamente à caridade, a classe dominante também já não é caridosa sem intencionalidades ou interesses, até mesmo publicitários. Deste modo, a caridade talvez se afirme como uma falsa caridade que integra todo um sistema real económico, político e social que é preciso manter.*

(NT, 04/05/06)

A opressão vivida e assumida nestas margens habitadas pela diferença, só pode ser alvo de intervenção se as instituições criarem alicerces para a compreensão e respeito dessas mesmas diferenças, numa lógica de igualdade como condição e justiça social. Tendo em conta que nem todos os grupos que são diferentes do dominante são necessariamente oprimidos, a diminuição das situações opressoras só será possível quando houver mudanças nos hábitos culturais, que por sua vez, “só pode acontecer se os indivíduos adquirirem consciência dos seus próprios hábitos individuais e quiserem mudá-los. Esta é a revolução cultural.” (Young, 2000:255). É para esta revolução cultural que a animação sociocultural procura contribuir com as suas estratégias.

### ***Vida de Bairro entre o público e o privado***

Ao longo do percurso, foi tomando consciência que um dos principais trabalhos comunitários da Associação de Ludotecas do Porto consiste na mediação educativa de escuta entre o “nós” e o “outro”, que ajuda uns a serem ouvidos e outros a saberem ouvir, num conflito de desejada mobilidade e simultânea resistência à dominação exercida sobre as margens. Esta situação remete para a dicotomia do espaço público e do espaço privado da sociedade moderna, sendo que os grupos mais oprimidos foram forçados a permanecerem na esfera do privado e doméstico, como é o caso da população de bairro com que trabalhei, distanciada da visibilidade pública e da marginalização das mulheres que permanecem em casa. Contudo, ainda que em termos sociais tenham ficado retidos na esfera do privado, as suas vidas são partilhadas no espaço público do bairro. As ruas do bairro passam a ser o espaço de convívio, de conversa, de amor e de ódio, de discussões familiares, étnicas e sociais, de revoltas contra o governo, de brincadeiras e de crescimento, não só das crianças e jovens, como dos adultos também. É um espaço partilhado e construído por todos/as, assim como destruído e mal amado, pela poluição e desleixo de que é alvo. A acção pública sobre o privado emerge como uma das maiores formas de opressão, remetendo-me para a intervenção feita por Walter Ferreira de Oliveira (2004) com crianças de rua.

“As crianças de rua têm seu espaço privado em público. Elas não somente vivem e trabalham à vista do público, como também têm [...] de se acostumar desde cedo a serem observadas mesmo quando estão exercendo suas funções mais privadas. Sua vida privada é pública, devem buscar o seu recolhimento nos espaços abertos, e suas experiências mais preciosas são vividas em perene exposição.”

(Ferreira de Oliveira, 2004:48).

A vivência dos/das jovens com quem partilhava momentos de escuta, observação e relação, levou-me a reflectir sobre Se a exposição do privado naquelas ruas procurava demonstrar uma identidade colectiva da população entre os quais não há segredos? Situação que se contradiz com a tímida “reclusão” vivida pelas jovens de etnia cigana.

### ***A intrusão na vida do bairro: a dependência da assistência***

Por outro lado, as regras impostas no âmbito do espaço privado revelam uma intervenção social e institucional, que tem usado e “abusado” destes espaços, característica da estratégia e política social desenvolvida, frequentemente, em contextos sociais mais vulneráveis. Esta acção caracteriza-se pela tomada de conhecimento dos contextos e das actividades diárias, ultrapassando a mera “invasão” da vida particular por parte dos próprios “vizinhos” e companheiros da comunidade.

Os mecanismos de protecção social trocam assistência, pelo controle das vidas privadas de cada um, o que exprime nitidamente as relações de dominação e exposição a que alguns grupos estão sujeitos. Porém, também ilustra as relações de dependência que os próprios grupos minoritários já criaram, que os leva a exigirem, reclamarem, e pedirem esta mesma assistência e, em certa medida, controle. Este fragmento mostra o hábito e naturalidade com que os habitantes deste bairro encaram a entrada e intrusão de “desconhecidos” nos seus espaços, como tendo sempre que ser alguém que vai prestar apoio.

*Queria estar perto deles, mas não queria que me fizessem perguntas. Apenas queria estar lá. Até que fui interpelada por uma senhora que vai à janela e pergunta, depois de muitos olhares curiosos – “Oh, menina! O que queria? É da Câmara?” “- Não, sou da Ludoteca.” Engraçado esta representação que têm da pessoa de fora. Toda a gente se conhece.* (NT, 11/01/06)

### **2.1. As mulheres do bairro: o espelho entre a opressão e a valorização**

*A C. diz que vai deixar a escola porque não quer estudar mais. Perguntei que queria fazer. Ela respondeu que ficava em casa a arrumar as coisas, tratar dos sobrinhos.* (NT, 29/04/06)

Também a opressão e exploração de género foram identificadas nas vivências familiares e representações futuras do grupo jovem com que trabalhei. A opressão sentida pelas mulheres não passa apenas pela desigualdade de estatutos e privilégios atribuídos pelo homem, mas na não reciprocidade das funções, principalmente no no espaço privado. De facto, o casamento neste contexto social surge como relações de classe, de trabalho (Delphy, *cit in*, Young, 2000:89), e de produção afectivo-sexual (Ferguson, *cit in*, Young, 2000:89), na qual a mulher beneficia o homem.

A reestruturação das relações de género e das visões dicotómicas de público e privado torna-se uma condição para alcançar uma política da igualdade e da cidadania democrática. Conscientes do peso que o espaço privado e familiar tem nas práticas de socialização das “perspectivas culturais, trabalho e a estrutura da família, [...] e as identidades genderizadas”, o processo de intervenção e mudança estimulado no espaço público tem de ser repensado como um reflexo do espaço privado. (Grant, 2000: 964).

Olhando para a população deste bairro, maioritariamente de etnia cigana ou famílias “mistas”, a valorização do espaço privado e da família na socialização das jovens tornou-se fundamental para a compreensão das referências simbólicas e culturais que atribuem ao feminino e masculino. Ainda que os tempos da actualidade aparentem conquistas e mudanças no poder feminino no mundo do trabalho e da família, as mulheres adultas do contexto desta pesquisa continuavam a apresentar dúvidas relativamente aos seus direitos de cidadania como mulheres. Para as mulheres “brancas” do bairro o peso do desemprego, da dependência económica e consequente exploração doméstica e

sexual era mais visível que nas mulheres ciganas, pelo modo como estas assumiam e interpretavam as atitudes do elemento masculino. Nas longas conversas tidas, as raparigas ciganas não consideravam o facto de não trabalharem no mercado de trabalho oficial, uma atitude de submissão ou inferioridade, mas antes uma forma de serem valorizadas pelo homens. Estes trabalhavam para o bem-estar familiar, enquanto elas permanecem em casa só arrumações. Ou seja, parece que, enquanto ao olhar da “nossa” cultura as mulheres ciganas viveriam oprimidas pelas regras e imposições étnicas, para as ciganas “nós” é que seríamos desvalorizadas por sermos exploradas dentro e fora de casa.

Esta ideia de quem trabalha para quem, inverte-se, tornando-se, por um lado, subversiva e ilusória, e por outro, desafiando a capacidade de descentração da cultura dominante, enquanto condição essencial da acção de respeito e reconhecimento da estratégia de animação socioeducativa.

A opressão de que são alvo transforma-as “excluídas do interior”, expressão utilizada por Bourdieu (1998)<sup>5</sup> para outro contexto, pois sofrem a exclusão de género dentro da exclusão étnica e social. Esta situação de patriarcado vivida e sentida principalmente nas famílias ciganas gera, um certa aceitação e legitimação das situações de violência física e simbólica. A violência como grupo de opressão está presente nas palavras de desculpabilização de uma rapariga cigana, como revela este diálogo.

*(eu) - Mas quando cresces também tens outras vantagens, és mais independente.*

*(J.) - Podes casar.*

*(eu) - Sim.*

*(J.) - Só quero casar aos 17 anos. Mas também tens responsabilidades com o teu marido. Senão ele bate-te.*

*(eu) - Achas bem que o marido bata na mulher?*

*(J.) - Não, mas às vezes é preciso... Se a mulher estiver quieta no seu canto, ele não faz nada. Só bate se ela se meter não é?*

*(eu) - Eu acho que nunca é razão para o marido bater na mulher.*

*(NT, 09/06/06)*

Contudo, ainda que a desigualdade de oportunidades apareça como institucionalizada para os rapazes e raparigas, enquanto uma “desigualdade estrutural das mulheres”, descobrem-se pequenas mudanças que apontam uma vontade das ciganas resistirem à posição obediente de submissão que lhes tem vindo a ser atribuída. (Arnot et al, 2000). Algumas destas transformações, reflectem-se no modo como as ciganas já não aceitam o controlo exercido pelos “homens”.

*A T. contou-me que já não quer voltar para o namorado porque ele não a deixa fazer nada, não quer que ela vá para a piscina nem para o hip-hop. (NT, 31/03/06)*

---

<sup>5</sup> Bourdieu (1998) utiliza o título “Excluídos do Interior” num interessante trabalho de análise das situações de exclusão de jovens que frequentam o Ensino Secundário.



Como também, na consciência das experiências de opressão de que são alvo, e no desejo que têm em romper com as raízes. Apesar do peso e do condicionamento da tradição há tensões no papel feminino. As jovens já não aceitam completamente o seu destino, criticando o grupo pelo seu controlo e “maldade”.

*Com um ar triste disse “Ando a pensar na vida. Gostava de ser independente. Sair daqui, deste bairro. Às vezes gosto de ser cigana, outras vezes não.” Não fala com os pais sobre isso. Os ciganos são muito moralistas e conservadores, e esse excesso de preocupação chateia-a. Sempre que se aproxima de alguém, de algum rapaz, vão logo contar aos pais. “Há maldade na cabeça desta gente.” (NT,18/04/06 )*

### ***População oprimida***

Não só os e as jovens do grupo são afectados por sentimento de opressão vivido, também os adultos do grupo étnico enfrentam a falta de acesso ao mercado de trabalho capitalista segregador e fragmentado, que tende a atribuir os empregos mais qualificados e remunerados à população dominante, construída à imagem do “BECHUC” já antes referido. A opressão étnica leva, muitas vezes, à marginalização pelo baixo nível de escolaridade ou mesmo abandono precoce, o elevado índice de desemprego, a pouca qualificação profissional, marcada por problemas de dependências (droga, álcool, vício no jogo), e de gravidez na adolescência, entre outros. Estes estereótipos tornam-se preconceitos ao influenciarem a entrada no mercado de trabalho, e assim, no *mercado social*, excluindo a sua participação útil na sociedade. Este distanciamento do mercado, é produzido por ambos os grupos que não conseguem compreender e respeitar as suas dinâmicas de trabalho. Neste caso, por exemplo, a distância dos locais de emprego do bairro tornava-se num obstáculo permanente.

**Em suma**, a disputa entre quem é o “nós” e o “outro” permanece insegura entre a ponte de quem trabalha e de quem é trabalhado nos bairros sociais. As experiências de opressão antes apresentadas, reflectem, então, dois tipos de opressão: uma ao nível de grupo social na linha de Young, encarando todos os habitantes do bairro como integrantes do “Outro” das margens, e outra forma de opressão ao nível micro, vivida, sentida e exercida pelo grupo de jovens deste trabalho. Assim, ainda que este grupo social sinta o peso da exclusão “forçada” pela cultura dominante sob um imperialismo cultural, as experiências de agressividade, inferioridade e baixa auto-estima que marcavam grupo de jovens são mais visibilizadas neste texto. Por fim, a distinção frágil entre o imaginário e o real também emerge como uma experiência de opressão que vem determinar os estereótipos entre o “Nós” e o “Outro”.

## ***2.2. As sexualidades interditas: da sensualidade à repressão feminina***

*- As ciganas é que se casam cedo (C.) (NT, 15/03/08)*

Pensar na problemática da opressão de género, sentida e vivida dentro dos muros do bairro fez emergir a questão de *Como os e as jovens vivem as suas sexualidades enquanto grupo condicionados por valores étnicos?*

Escutar as preocupações e ansiedades em torno das sexualidades jovens não foi uma questão intencionalmente prevista no início do trabalho, mas a sua constante ocorrência nos discursos revelou a sua importância. A pertinência do tema das sexualidades e do género emergiu também pela sua envolvimento e influência nos conceitos estruturantes de análise das notas de terreno, de opressão e de etnia.

O facto da etnia cigana viver uma relação de tensão e ansiedade com a sexualidade, fez-me concentrar esta reflexão mais nas experiências, dúvidas e medos das raparigas ciganas. As sexualidades dos elementos femininos são controladas pelos pais, irmãos e primos, desde muito cedo, segundo um código moral rígido e restritivo. O casamento é visto pelas jovens de 12 ou 13 anos como um destino inevitável, que deve ser antecedido por um percurso de pureza, aparente inocência e distanciamento de possíveis “desvios”. As sexualidades, vontades e desejos das jovens quando entram na adolescência passam ser interditas para não fugirem à normatividade, controle e regulação dos adultos, principalmente dos homens. A vigilância sobre as raparigas passa mesmo a constituir uma das funções principais dos membros masculinos (pais, irmãos, namorados, maridos, filhos), como é visível na reflexão pessoal das notas de terreno sobre o desejo e, simultâneo, pudor da sensualidade existente na dança cigana.

*A T. e a J. dançaram sensualmente as músicas ciganas. Foi ótima esta interação. Neste momento todos dançavam. Não percebo muito bem a lógica do culto cigano. Elas não podem dançar em público sozinhas, só na presença dos pais ou irmãos, por isso os pais não podem saber que dançam para nós, mas andam vestidas com roupas decotadas e muito provocantes.*  
(NT, 12/04/06)

Contudo, é preciso admitir que esta prática começa a sofrer algumas mudanças, que atribuem um poder de decisão à mulher ao permitirem que esta escolha entre os noivos que lhe são propostos. Se os jovens não “se quiserem” o elemento feminino pode desfazer o compromisso, através do ritual “dar cabaças”, no qual a jovem e a sua família informam oralmente a família do noivo que este se encontra livre para procurar outra noiva. Este parece ser o único acto formal em que o elemento masculino surge numa posição de fragilidade e de subalternidade face ao elemento feminino, que dá “cabaças” e tem legitimidade para dizer que “não”.

*A T. disse que queria estudar mas não sabia o quê. Ainda era muito nova, mas também não sabia se queria casar. Já tinha estado pedida uma vez, mas disse que não queria e o pai deu cabaças ao pai dele. Os pais tentam comprometê-los mas se eles não quiserem dizem que não. A cerimónia pode ser religiosa através do culto, que é parecido com a católica, ou então é só festa, troca de alianças e convívio com toda a gente.*  
(NT, 28/04/06)

Segundo a lei cigana, “o casamento transporta em si uma significação particular, configurando-se um mecanismo de reconhecimento social e de passagem do estado de rapaz ao de “homem” e de rapariga para “mulher”. (Mendes, 2005:98). O pedido da noiva é expresso oralmente pelo noivo à família da mesma, e se ambos “se querem” acorda-se o dia e os convites são comunicados por via oral. Porém, nem sempre o casamento é tão bem “querido” pelas famílias, obrigando o jovem casal a recorrer ao “casamento por fuga”. O casamento por fuga é uma das formas mais utilizadas pelos/pelas jovens para apressar a união conjugal, causado por duas situações: quando a jovem já perdeu a virgindade, ou quando os pais não concordam com as escolhas dos filhos, principalmente das filhas por jovens de outros grupos étnicos não ciganos, considerando que está a desrespeitar a lei cigana.

A situação de fuga pode ser reversível se os jovens regressarem às famílias e pedirem perdão. Nesse caso, acreditando que a jovem já perdeu a virgindade, e com ela a honra e o valor, as famílias são forçadas a perdoá-los, a aceitá-los de volta e a casarem-nos. Esta causa-efeito revela o peso do capital simbólico da sexualidade feminina para este grupo étnico. O ritual do casamento e da união dos jovens constrói-se em torno da virgindade da rapariga, que é temido e desejado ao longo da sua vida. De facto, se por um lado, a perda da virgindade fora do casamento significa a impossibilidade de casarem, e, a vergonha e falta de respeito pela sua família, por outro, consiste no seu maior medo e pressão, como uma das raparigas ciganas descreve neste excerto. O medo de falar sobre sexualidade está presente no tom de confidência com que a jovem falou, terminando com o pedido de não comentar as ansiedades e dúvidas partilhadas, nem contar a ninguém o seu segredo.

*- Na nossa “raça” não é assim. As mulheres vêem se ela é virgem ou não, através do arrontamento. Dói muito, muito... Se o noivo vir que não é virgem há tiros. É um Deus me acuda! As mulheres mais velhas espetam os dedos e sujam o pano bordado que a noiva dá à sogra. Assim a sogra já não pode atirar à cara, nas discussões que ela não casou virgem e o marido não a pode pôr para fora de casa. Se se separar do marido, os filhos ficam sempre com o pai.” Perguntei se eu me podia casar com um cigano. Disse-me que um cigano pode-se casar com uma senhora, mas uma cigana não se pode casar com um senhor. “-Não contes isto a ninguém.” Deu-me um beijo e saiu. Foram embora.*  
(NT, 22/03/06)

A prova da virgindade é o momento mais temido e ansiado no casamento, que vai confirmar ou não, a “honra” e prestígio da mulher, e consequentemente da sua família. “A comprovação da

virgindade da noiva perante o grupo só pode ser realizada por uma “ajuntadora” “uma anciã com experiência nesse mester”, presenciado pela mãe da noiva, pela sogra e por um grupo de mulheres casadas da família.” (Mendes, 2005:137).

“A filiação é patrilinear, o que significa que os filhos resultantes de um casamento passam a fazer parte da linhagem do pai.” (ibidem:134). Ainda que a mulher quando casa passa a fazer parte da linhagem do marido, nunca perde os vínculos à sua linhagem paterna, que a pode apoiar e acolher quando precisar. Apesar da permissão dos jovens para desfazerem o compromisso estabelecido pelas famílias revelar uma maior flexibilidade e mudança social, o casamento continua a aparecer sob a forma de controlo e vigilância das raparigas, não sendo os casamentos prometidos mais do que um modo de garantir que os jovens não casem fora do grupo étnico.

As dúvidas vividas pelas sexualidades emergentes sobre relações sexuais e namoros emergiam em momentos de bem-estar e de convívio com o grupo, sendo preocupação tanto das jovens ciganas, como dos outros elementos do grupo. Os fragmentos, abaixo citados, ilustram a “(des)informação” a que estes/estas jovens estão sujeitos/as e algumas das preocupações que ficam sem resposta por medo de serem “faladas”.

- *Sabes que os rapazes mudam de miúda como quem muda de cabide. (S.)*
- *Ai é, já tiveste assim um? (eu)*
- *Já. Muitos.*
- *Muitos? Que mudaram assim?*
- *Sim.*

(NT, 13/03/06)

*Quando perguntei ao R. sobre o que queria falar, disse “- Sobre Sexo.” Riu-se muito. Eu fiquei impávida e serena e disse-lhe “-Muito bem, em relação a quê?” “- Aos preservativos.” (respondeu). “- Está bem, queres falar sobre os métodos contraceptivos?” “- Sim.”*  
*Elas tinham imensas perguntas a fazer, senti que estavam desejosas para falar. Fecharam a sala à chave e começaram a pôr as questões, ainda que muito envergonhadas e pelo meio de muitos risos. “- Dói muito? Como vêm os filhos? Como se devia tomar a pílula?”*

(NT, 22/03/06)

*Tive uma conversa com a F. a C. e a R. sobre as aulas de Educação sexual que tiveram na escola.*

- *Elas têm aulas sobre coisas sexuais. Ai... (C.)*
- *Olha mas ao menos ficamos a saber as coisas. (F.)*
- *Pois é, assim já sabemos como é. Imagina depois se ficares grávida? (R.)*
- *Voces querem ficar grávidas cedo? (eu)*
- *Não. As ciganas é que se casam cedo. Tu vais-te casar cedo F.? (C.)*
- *Eu não. Só lá para os 21 anos. Só me quero casar com essa idade. (F.) (senti-me subitamente velha)*
- *Pois a D. é que já anda por aí. Já lhe veio o período. Já é virgem. (R.)*
- *Já não é virgem. Eu já tenho um filho. (pisca o olho à R) (F.)*

(NT, 15/03/06)

Foi interessante perceber que, ao contrário dos rapazes, a diferença entre as raparigas do grupo passava pelas suas preocupações e temas de conversa. Sendo que, as jovens de etnia cigana preocupavam-se muito com as questões amorosas, o casamento e a perda da virgindade, mais dirigidas para o espaço privado. Por sua vez, as raparigas “lusas” referiam mais os problemas vividos na escola como a reprovação, expondo mais nas suas vivências a dimensão do espaço público.

**Em síntese**, a opressão feminina e étnica não pode ser esquecida na análise e escuta deste contexto. Empurrar a rapariga e mulher para o espaço privado e escondido da família e do casamento emerge como uma forma de violência, controle e vigilância das sexualidades, desejos, comportamentos e vidas. Contudo, os fragmentos aqui tratados, mostram mudanças e tensões no papel feminino, nas reacções das jovens ciganas que querem ser encaradas como mulheres independentes, e não apenas vistas como mães e esposas.

### **3. A escola como dispositivo pedagógico de intervenção com minorias**

*Como o jovem vê a Educação? O que pensa que é educativo? Como vê a escola e o futuro? Como a escola vê o jovem e o seu futuro? Assim como os pais? O que é uma reprovação? E o insucesso escolar? Qual a representação que eles/elas têm de uma reprovação? Se é preciso consciencializá-los da sua realidade de bairro, das suas representações e vivências, por outro lado, é preciso mostrar-lhes novos caminhos, novos locais, novos espaços e sensações, novas oportunidades. (NT, 28/03/06)*

Estas questões suscitadas no meu percurso no terreno, procuram respostas para o “não-sentido” que o grupo atribui à instituição escola como potencial de mobilidade social. Na perspectiva de olhar a realidade (re)vista os princípios, defendidos de uma escola não sincrónica, que incluísse nos seus muros “os ruídos das multidimensionalidades” criando espaços de diálogo e conhecimento mútuo (Stoer, 1994:8), e construísse dispositivos pedagógicos de recontextualização das várias diferenças, tento neste momento identificá-los nos discursos dos/das jovens e das profissionais presentes, nas notas de terreno.

*Não vou mais à escola. Estou cansada e farta daquilo.*

(NT, 02/05/06)

A relação do grupo com a escola desde o início que se definiu como muito distante, marcada pelo abandono precoce ou reprovação. A falta de identificação, interesse e integração que os e as jovens sentiam pelo espaço escolar dotava-o de uma falta de sentido imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. Na procura de tentar perceber se os e as jovens, principalmente os/as de etnia ciganas, é que eram distantes da escola ou se pelo contrário, a escola é que assumia uma posição

distanciada da realidade cigana, tentei estabelecer um contacto proximal com a instituição escolar e seus professores/as, ainda que limitado.

A escola primária que abrange a zona do bairro foi a única que quis aderir à minha proposta de poder acompanhar todos/as os/as jovens do grupo dos mais velhos. Pretendia perceber a posição da escola perante as crianças, o lúdico e a brincadeira na escola, o nível de insucesso escolar e as medidas alternativas para o combater. Contudo, rapidamente me apercebi da dificuldade dessa articulação, assumindo as professoras um modelo escolar que tratava todos/as de igual modo, ignorando as potencialidades das crianças.

*A professora assumiu que não promove momentos de convivência fora da sala de aula, nem procura saber das questões individuais de cada um, nem do seu dia-a-dia, atitude que poderá estar na causa de algum insucesso.* (NT, 14/03/06)

Algum desconhecimento das professoras acerca das experiências e contextos de vida das crianças e jovens também emergia como obstáculo ao seu crescimento e progresso.

*Pensei como seria possível a professora pôr na mesma carteira dois rapazes cujas famílias estão unidas pelo adultério do pai. Um é filho da mulher, o outro é filho da amante. Como queria que se dessem bem e fizessem os trabalhos das aulas juntos?*  
(NT, 14/03/06)

Perante o desconhecimento das professoras acerca das especificidades dos e das seus/suas alunos/as de modo a perceberem algumas das suas atitudes, reacções e comportamentos, tornou-se fundamental pensar na importância do “conhecer” por parte de um/uma educador/a. De facto, tal como Magalhães e Stoer (2006) consideram, a escola da modernidade que oferece as mesmas propostas educativas a alunos culturalmente diversificados, segundo um cliente ideal, não foi construída enquanto um projecto de inclusão social. Pelo contrário, realça as práticas pedagógicas opressoras e as relações de poder existentes entre a cultura dominante cujo elevado nível de capital cultural, económico e educacional (Bourdieu, 1982; Harker, 1990) lhe permite ir de encontro às exigências escolares, e um grupo minoritário desprovido desse mesmo capital. Esta relação de marginalização e imperialismo cultural do grupo dominante, reflecte formas de violência simbólica sobre o “Outro”.

No caso em particular do grupo de jovens com que trabalhei, a falta de recursos básicos e culturais, espelhava-se na dificuldade das famílias e adultos acompanharem os seus percursos e trabalhos escolares, quer pela pouca disponibilidade que tinham (comércio ambulante), quer pelos poucos recursos escolares que possuíam, assim como, na dificuldade que demonstravam perante determinadas tarefas escolares.

*Comecei a ajudar a S. e a C. a fazer os t.p.c. Não queriam, mas fizeram. Tinham de pegar no dicionário e procurar significados de algumas palavras. Quando lhes disse para irem buscar o dicionário para as ajudar, elas não sabiam o que era um dicionário nem como pesquisar. Não*

*percebo como as professoras podem mandar fazer trabalhos sem ensinarem a usar primeiro os métodos e materiais necessários. (NT, 29/03/06)*

Todavia, é importante não generalizar, e estar consciente que nem todos/as os/as professores/as apresentam uma postura monocultural daltónica e discriminatória, mas antes que há quem se preocupe em construir dispositivos pedagógicos que subvertam a subversão da acção pedagógica da escola. A descentração da cultura dominante, permite à escola evitar formas de imperialismo e alcançar o “bilinguismo cultural”, como modelo pedagógico libertador que reconhece que não há pessoas incultas, mas sim pessoas com culturas diferentes. (Stoer e Cortesão, 1994). Esta consciencialização das diferenças entre os grupos sociais e da obrigação e dever dos espaços educativos lidarem com elas, vem apelar a uma cidade educativa mais justa.

### ***3.1. A escola: um espaço de socialização e convívio para os rapazes e de risco para as raparigas***

Por outro lado, falar e associar escola e “ciganeidade” tem-se tornado, ao longo dos tempos, uma batalha difícil de ultrapassar que raramente é encarada de um modo positivo, emergindo frequentes vezes como uma relação falhada à partida.

*“A escola é considerada uma instituição do mundo não cigano, por isso tem para os ciganos um valor puramente imediatista e instrumental, porque representa uma certa ameaça com efeitos desestruturantes no projectos de que são portadores, que se orientam no sentido da preservação da sua coesão social e da afirmação de uma identidade e cultura autónomas.”*  
(Mendes, 2005:106).

Um destino pesado que os e as jovens ciganos/as têm de enfrentar numa sociedade dita multicultural que os tenta “tolerar”. Esta naturalização da diversidade existente no modo como, frequentemente, as práticas pedagógicas têm sido apropriadas é um dos grandes problemas que se vive nas sociedades actuais e que dificulta a inclusão da diferença na educação.

A compreensão da situação da etnia cigana e a educação exige um conhecimento dos universos de significação étnicos, e um respeito pelas “zonas de fragilidade” que não são impermeáveis às interinfluências do exterior. Só quando os/as educadores/as conhecem a espaço de relação que une as comunidades é que uma intervenção educativa pode ser concretizada. Deste modo, é fundamental perceber o valor que a etnia cigana atribui ao espaço familiar, e por alargamento ao espaço social do grupo étnico, como principal fonte educativa e à oralidade como via escolhida para o processo. Pois caso contrário, os saberes aprendidos na escola não adquirem nenhum sentido prático, conceptual e significativo para os e as jovens.

*“[...] a transmissão de saberes excessivamente intelectualizadas choca com a aprendizagem dinâmica e quotidianamente efectuada pela criança no espaço social da família e do grupo*

étnico, lugares onde se actualizam e reactualizam por via da transmissão oral as regras inerentes à organização interna do grupo, cuja materialidade permanece na memória individual e colectiva, preservada ao longo do tempo”

(Mendes, 2005:108).

A educação é aquela que é transmitida pelo grupo por via de um sistema de educação não formal e informal de aprendizagem activa. Não há lugar para o ensino pré-escolar. A entrada para a escola no 1º ciclo corresponde a um passo de desvinculação difícil para as crianças e adultos que nunca é muito valorizado. Este grupo étnico está marcado pela elevada incidência de fenómenos como o analfabetismo, o absentismo e o abandono definitivo da escolaridade, devido não só às representações socialmente construídas por ambos os grupos, mas também às atitudes face à utilização da formação escolar. A escolaridade não parece ser perspectivada como forma de preparação para a vida activa, e para combater o abandono escolar, mas antes de um modo funcional para garantir a subsistência social e económica do grupo, através dos conhecimentos mínimos da escrita e dos materiais simbólicos. “A relação que mantêm com a escola consiste em se servirem e usufruírem dela, nunca se convertendo a ela, aspecto que constitui em si mesmo uma estratégia de defesa para não serem assimilados pela cultura maioritária” (ibidem:114). A oralidade continua a ser a estratégia comunicativa mais valorizada pelos ciganos.

A grande diferença entre as aprendizagens realizadas no seio familiar e na escola realça-se ao nível do procedimento pedagógico, uma vez que no interior do grupo a aprendizagem faz-se pela participação num contexto de problemas reais (arte da sobrevivência) e na escola recorre-se a uma instrução verbal para uma futura participação no mesmo contexto real. Existe então uma tensão/contradição entre a reivindicação da diferença cultural e a luta pela igualdade de oportunidades.

No caso concreto da relação escola – grupo com que trabalhei, o distanciamento da escola não resultava apenas da postura de professor monocultural perante o seu grupo de alunos, mas também do modo como esta percepcionava a educação não-formal e a relevância de trabalharem em conjunto. As escolas em questão, demonstraram uma falta de abertura e indiferença à participação e integração da ALP no seu contexto na tentativa de conferir uma nova dimensão à intervenção educativa aí existente.

*Estão fechadas à ideia de aprenderem coisas de maneiras diferentes mais interessantes, e fechadas à ideia de terem pessoas diferentes nas escola. (Entrevista -Anexo).*

A ALP propunha-se dinamizar as bibliotecas e os recreios, assim como, integrar no currículo escolar a dimensão lúdica.

“[...] verifica-se que as crianças crescem com poucas competências ao nível da recreação e do lazer. As escolas organizam-se muitas vezes, segundo uma lógica de preparação para o que é



curricular, preferindo eliminar a arte, música, clubes de interesses, desporto escolar, entre outros, para poder investir todo o tempo dos alunos em temas escolares e curriculares” (Mundy, *cit in* Freire, 2006:143), ignorando todas as tentativas de inovação metodológica.

Neste sentido, a existência de um trabalho em rede que une os esforços da escola e das instituições extra-escolares torna-se imperativo. Especificamente neste caso, a escola através da complementaridade da associação poderia perceber determinadas atitudes e comportamentos, actuando no sentido de uma maior integração, assim como a ALP poderia fazer um maior acompanhamento escolar contribuindo para a superação de algumas dificuldades, tal como verifico no excerto que se segue.

*No fim, ainda ajudei a C. a fazer uma composição sobre a Primavera. Não tem nenhuma imagem ou significado do que é essa estação do ano. Durante os t.p.c. detecto muitas dificuldades por parte deles/elas, não percebo como a escola não vê, ou não quer ver, estes problemas. Sinto que a falta de articulação entre a Alp e a escola relativamente às dificuldades escolares é fundamental.*  
(NT, 24/03/06)

Assim sendo, torna-se fundamental pensar no impacto que a falta de uma rede relacional entre educação formal e não-formal, e o desinteresse dos/das professores como forma de violência simbólica têm no insucesso e desmotivação dos/das alunos/as. O facto da educação, segundo a lei cigana, ser transmitida pelos familiares, restringindo ao mínimo as relações estranhas ao grupo étnico, parece não interferir na acção da ALP que não procura substituir a relação geracional, mas antes constituir um espaço de oportunidades e partilha de conhecimentos com outras culturas.

### ***3.2. A escola como um local de vícios: que sentido para as famílias?***

A representação que os/as jovens e famílias têm da escola emerge por reacção à imagem que a escola constrói deles/as. Os alunos/as que habitam bairros sociais, principalmente os/as que integram uma minoria étnica, sofrem o estigma dos estereótipos sociais criados pelos/as professores/as em torno das suas capacidades e comportamentos. Esta situação gera um movimento de auto-exclusão do próprio grupo que deixa de acreditar nas potencialidades das suas crianças. Olhando para a população do bairro, verifica-se que o modo como as famílias perspectivam a participação dos seus/suas filhos/as no espaço escolar e o compromisso que têm com a educação altera-se bastante consoante o grupo de pertença, isto é, se são famílias ciganas ou não. A existência de diferentes variantes dentro da etnia cigana leva a uma maior ambiguidade do “sentido” de escola.

No seio da etnia cigana a falta de cumprimento da escolaridade obrigatória é um facto para ambos os géneros. Contudo, as raparigas tendem a acabar os estudos mais cedo que os rapazes em virtude das responsabilidades sociais e domésticas, das limpezas e arrumos, assim como do *cuidar*

dos irmãos mais novos. Assim sendo, acabam por ver a escola como um local privilegiado para os rapazes, que os torna mais cultos e respeitados, mas de “brincadeira” e lazer para as raparigas, que ficam, geralmente, limitadas ao 1º ciclo. O valor que a escola adquire emerge como que um passatempo até chegar a hora de casar, sendo as tarefas domésticas e familiares prioritárias. Na adolescência, segundo o culto cigano o espaço escolar começa a constituir um risco de sentimentos, afectividades e envolvimento inaceitáveis para as raparigas, aceitando como única solução o abandono escolar precoce, antes que a mulher apanhe “vícios”.

*Disse-me que gostava que as plantas falassem com ela. Perguntei-lhe se ia abandonar a escola cedo. Disse-me que talvez o pai a deixasse ficar até ao 5º ano, como a mãe dela fez. “- E porque o teu tio pai da J. a tirou tão cedo?” “- Porque houve uma menina que engravidou na escola e ele tirou-a.”*  
(NT, 30/03/06)

De facto, a relação da sexualidade com a escola emerge como incontornável. Para a etnia cigana na adolescência a escola deixa de ser encarada como um espaço de “ocupação” dos tempos das crianças, e passa a ser vista como um espaço de convívio, de contactos e relações que podem ameaçar as regras da família e do seu culto. Essas regras evitam perspectivas emancipatórias femininas ao nível dos percursos profissionais e pessoais, assim como, relações amorosas não desejadas. Perversamente, após a menstruação das raparigas, as famílias ciganas deixam de olhar as suas filhas como crianças que vão à escola aprender, e começam a vê-las como potenciais donas de casa e mães de família, e por outro lado como “despertadoras” de desejos e de “más” intenções.

Não apenas as famílias ciganas desencorajavam a relação dos/das filhos/as com a escola, também as restantes mães e pais não-ciganos foram marcados por trajectos escolares inacabados e acidentados. De facto, constata-se que as famílias não-ciganas também não participam nem investem na vida escolar dos seus filhos/as, não valorizando o seu potencial transformativo. A escola não simboliza uma referência para as famílias, cujo lema “Se trabaja para vivir, no se vive para trabajar” (Enguita, 1999:26), realça modos de fechamento e marginalização. O distanciamento da relação existente, deve-se ao próprio processo de afastamento que os adultos mostram pela escola e mercado formal de emprego, revelando também a força e poder do ciclo de reprodução social na construção de capital cultural e, consequentemente, de capital económico.

### **3.3. O olhar dos/das jovens sobre a escola**

Os “Aldoaritos” representam a escola como um espaço de socialização, encontros, namoros e vivências, mas nunca como um espaço de investimento cultural e de aprendizagem. Todas as crianças e jovens da ALP convivem natural e diariamente com a reprovação, com as negativas, com

as faltas disciplinares e os castigos na “sala 13”, aspecto que se reflecte na baixa auto-estima e falta de confiança. Mas será que os professores também vivem essa realidade? Será que têm consciência do impacto que uma reprovação poderá ter na criança, na sua auto-estima, e na imagem que os outros têm dele, principalmente a família? Os/as professores/as, vivem também mais a angústia de não saberem como lidar com a complexidade exigida.

O conflito com o/a professor/a, se por um lado expõe o/a aluno/a perante o seu grupo de pares, dando motivos de orgulho e rebeldia cativantes na pré-adolescência, por outro lado, sentem a pressão das famílias que anseiam pelas boas notas, ainda que não as saibam valorizar, como acima referimos. Esta situação cria um ciclo de insucessos que contribui para um modelo de reprodução social e cultural, que podemos ver nas vozes destes rapazes, como forma de afirmarem e explirem a sua contra-cultura.

*“- Hoje fui para a sala 13”, diz-me F. a rir-se. “- Porquê?” “- Oh, a professora começou a mandar vir comigo apontou-me o dedo, levantei-me e insultei-a. Já é a segunda falta disciplinar.”*

*Perguntei-lhe se tinha muitas negativas. Respondeu-me calmamente 8. “- Porquê?” “- Não sei, perdi os livros todos.” “- Gostas dos professores?” “-De alguns.” “Mas tu gostas de andar na escola ou não?” “- Gosto.” “Sentes-te bem, ou gostas mais da sala 13?” “- Eu vou para a sala 13 quase todos os dias.” “E o que fazes lá?” “- Estudo com outro professor a mesma coisa que ia fazer na sala.”*  
(NT,10/05/06)

A reprovação também é usada como uma estratégia para não “fugir” à escola e permanecer no espaço de socialização antes de retornar à permanência da esfera privada implícita no casamento e na maternidade. De facto, frequentemente fui confrontada com a ideia das jovens ciganas reprovarem intencionalmente para não acabarem o 1º ciclo e manterem-se no ambiente escolar.

*- Eu reprovei. E agora vou reprovar outra vez. – Porquê? – Porque não quero ir para a outra escola. – Porquê? – Porque não gosto daquilo. É uma confusão. Muita gente. É um molhe grande. – Mas não gostas da escola? Dos amigos? – Os mais velhos batem*  
(NT, 15/03/06)

Assim sendo, a escola ganha sentido “enquanto lugar de encontro e intercâmbio entre as crianças ciganas e as não ciganas, abrindo-se assim possibilidades à convivência de culturas e indivíduos com pertenças identitárias diversas. As vantagens associadas a uma desconstrução de estereótipos e preconceitos, bem como a um maior conhecimento inter e multicultural” são valorizadas apenas pelos rapazes. (Mendes, 2005:113).

**Em suma**, a relação refletida neste ponto do Capítulo 4, procurou perceber como a educação perspectiva e é perspectivada como forma de opressão pelos grupos étnicos e pelos/as jovens. Na tentativa de perceber se a escola se constrói numa lógica não-sincrónica, incluindo os ruídos e

dispositivos de recontextualização pedagógica, antes mencionados, percebe-se que esta escola em particular, mostrava uma postura de ausência de escuta e compreensão, revelando-se numa forma institucionalizada de opressão e violência simbólica. Assim, as representações que o grupo tem da escola emergem por reacção à imagem que a própria estrutura escolar tem das minorias étnicas. Sendo que, a escolaridade perspectiva-se de um modo funcional para garantir a subsistência social e económica do grupo, através dos conhecimentos mínimos da escrita e dos materiais simbólicos. Uma vez mais, a opressão feminina e das suas sexualidades emerge associada à escola, encarada para as famílias ciganas como um lugar de vícios e riscos. Ainda que, a negação à escola seja afirmada pelo grupo como uma contra-cultura de resistência, este espaço é também encarado pelos rapazes e raparigas, como um espaço de socialização, de abertura e liberdade. Optando propositadamente pela reprovação para se manterem nos recreios da escola e atrasarem o regresso ao “vazio” da vida de bairro.

### **Considerações finais do segundo eixo: Vidas do grupo**

Para **concluir**, as experiências de opressão discutidas e trazidas para este trabalho mostraram-nos que estamos a falar de um grupo que sente falta de protecção, provisão e participação necessária aos direitos, ainda que seja, alvo de uma assistência “paternalista” que ultrapassa as barreiras do espaço público. A dependência que os habitantes do bairro apresentavam das instituições de intervenção social e do estado emerge como uma forma de imperialismo cultural. A opressão sentida pela interferência constante no espaço privado e na vida quotidiana deste grupo, contribuía para a sua internalização de Outro assistido, e julgado como inferior. Este processo é também visível, no modo como os rapazes e raparigas se viam a si próprios e marcavam os outros com reacções de agressividade. As situações de opressão eram sentidas não apenas de fora para dentro do bairro, entre grupos sociais, mas também dentro do próprio bairro entre os grupos jovens e as famílias, e entre o grupo masculino e feminino.

No âmbito da teoria da igualdade como condição que temos vindo a apresentar, a exploração dos conceitos de opressão e etnia demonstrada nesta parte da dissertação, permitiu perceber a importância da atitude do/a animador/a e educador/a de “conhecer” a realidade para nela poder intervir e trabalhar. Constata-se que só conhecendo os contextos, sujeitos e especificidades dos percursos se abrem possibilidades e condições de diálogo, respeito e crescimento. Neste sentido, realça-se a importância da criação de redes de educação formal e não-formal para a diluição das situações de opressão e da tensão entre educador e aluno, instituição escolar e educação não formal, público e privado, homem e mulher. Perceber como os grupos étnicos se relacionam com a escola,

com as sexualidades, e com os outros, atravessados por relações de poder e de género implica de facto, o intrusamento nas comunidades, não num sentido autoritário e assistencialista dos mecanismos de protecção social, antes numa lógica compreensiva da cultura em questão. No contexto em presença, as representações que as famílias aparentam ter da escola e das sexualidades evidenciam ciclos de reprodução social e cultural de não-reconhecimento e falta respeito. A discussão das experiências de opressão ilustra, também, a dificuldade da sociedade em lidar com o “Nós” e o “Outro” e em criar condições para uma estratégia de intervenção social, política e educativa pela mudança.

## Capítulo 5.

### O Filme “Os Aldoaritos”

---

Por último, o terceiro “eixo” estruturante da acção do/a educador/a é apresentado neste momento, focando algumas possibilidades para estimular a produção criativa de materiais transformadores e democráticos que propiciem condições de igualdade. Agir sobre e com uma realidade é aqui reflectido e discutido a partir, especificamente, do filme de animação já mencionado no percurso como uma das actividades importantes para “alcançar” os e as jovens. A revisitação do filme, enquanto criação, expressão e poderes dos valores, desejos e “vidas” do grupo em particular, tornou-se o recurso escolhido para ser explorado nesta parte da dissertação. Trata-se do produto que pensamos definir melhor um produto cultural de reconhecimento resultante de um processo de animação socioeducativa. Assim sendo, procurámos discutir algumas das suas potencialidades culturais e educativas partilhadas através de dois aspectos distintos: o processo de construção do guião do filme e algumas das dimensões de análise interpretativa do mesmo.

#### 1. Um guião em construção

O processo de produção do filme, enquanto dispositivo pedagógico de produção cultural e de recontextualização pedagógica permite-me agora recuperar algumas das dimensões discutidas pela teoria da igualdade como condição. De facto, enquanto educadora, a perspectiva de partilha, relação comunicacional e de escuta inerentes aos processos de reconhecimento, respeito, afecto e poder cultural emergem, aqui, como metas a atingir,. Assim, influenciada pela ideia de que “é preciso saber-se e reconhecer-se como protagonista da história” (Gómez, 2004) procurei que o tema do filme se orientasse por uma política de “voz” participativa e activa do grupo e permitisse a entrada dos outros grupos nas “comunidades fortaleza”. (Baptista, 2006).

Tal como Fisher (cit in, Fernandes e Carvalho, 2000:83) estava crente de que “mesmo na margem desenvolvem-se processos sociais que possibilitam que os individuos ressocializem o próprio tecido que os dissocializa.” Perspectiva que me levou a reflectir na função social da arte e cinema também discutida por José Miguel Lopes (2007). Deste modo, a vontade de construir “laços abertos e integrativos” nas “margens” (Sarmiento, 2008) com o filme começou a despertar a minha atenção para os quotidianos narrados diariamente pelos e pelas jovens que chegavam à associação. As suas histórias iam construindo uma imagem da comunidade que me interessava acolher, enquanto “comunidades de interesse que constituem espaços relacionais vivos, onde os momentos

de abertura à realidade exterior se alternam com momentos de reflexão sobre si mesmos, sobre a sua praxis, face à mesma realidade que querem transformar.” (Madeira, 2008).

Assim, através desse momento de “escuta” das vivências, práticas e culturas familiares da “sociedade de bairro” (Firmino da Costa, 1999) ficou decidido que o guião, tal como os diálogos e banda sonora, seriam elaborados pelos/as jovens. No cruzar da informação solta, rapidamente me apercebi que o argumento do filme se afunilava para um tema concreto: “falar sobre o bairro”. Indicação que foi rapidamente apropriada e que nos levou a reflectir que mais importante que falar sobre o bairro seria “fazer o bairro falar” através das imagens que dele captassem. Assim sendo, ficou definido que o principal modo de recolha de material seria através da fotografia e do filme. Esta vontade em exibirem e afirmarem a sua realidade, revelou-se numa vontade talvez inconsciente, de obter um reconhecimento cultural por parte dos outros grupos. A valorização da “imagem” captada pela fotografia ou filme, ganha lugar neste desejo de “aparecer” publicamente, expondo os seus recantos e histórias ao “outro”. Por outro lado, a limitação de saídas da zona do bairro imposta pelas famílias não permitia ao grupo ir mais longe, o que condicionou desde logo o contexto físico da história.

Foram conversas informais como estas tidas nos contextos da horta, no caminho para casa, ou mesmo nas longas tardes de calor passadas sentados/as no campo de futebol, que deram origem ao “corte e coze” das representações do guião.

- *Gostam do bairro? (eu)*
- *Sim. (os dois)*
- *Porquê? (eu)*
- *Porque é fixe. Faço lá muitas coisas. (R.)*
- *O que fazem? O que costumam fazer? (eu)*
- *Jogar à bola. (R.)*
- (...)
- *Gostavam de mudar de casa ou gostam de viver no bairro? (eu)*
- *Gostamos de viver no bairro. (R.)*
- *E o que é que gostam mais no bairro? (eu)*
- *Eu gosto da casa da minha avó. (N.)*
- *Se pudessem mudar alguma coisa o que mudavam? (eu)*
- *Muita coisa. (R.)*
- *A entrada dos blocos. (S.)* (NT, 07/04/06)

Só neste excerto fazem-se sentir algumas das vivências e representações que o grupo tem do bairro enquanto “espaço de vida e do fazer”, lugar onde acontecem e se regulam “práticas” quotidianas, fontes de interacção humana, como jogar à bola e brincar, que se cruzam e dependem de “laços” afectivos e religiosos que unem os seus habitantes. A resposta “gosto da casa da minha avó” permite construir um sentido de “bairro” onde os laços de sociabilidades existentes e relações

em mutação são centrais, indo além da mera relação do lugar ao nível habitacional. Deste modo, após a definição do contexto e do lugar do enredo, decidimos para mote da história a ideia da *Mudança* do bairro, enquadrada por um romance proibido entre uma rapariga cigana e um rapaz luso. O dilema conflitual entre a transformação e autonomia e o peso das raízes culturais esteve sempre em discussão neste processo.

*Esta revolução de sentimentos das primeiras paixões ressentiu-se muito na instabilidade dos seus comportamentos, e na necessidade de colocar no filme um romance. [...] eles/elas lutam entre o desejo de independência e o constrangimento da realidade da comunidade.*  
(NT, 18/03/06)

Na verdade, o valor e o desejo da “mudança” vão de encontro e cruzam os princípios de participação, consciencialização e reconhecimento reclamados pela animação socioeducativo enquanto dispositivo pedagógico. Encontram-se também, com as dimensões que enquadram a conceptualização da intervenção operacionalizada, à luz da teoria da igualdade como condição. Esta intenção, no filme de animação, surge tanto na percepção de realidade, como desta em forma “sonho”, através da criação de novas realidades que parecem fazer “os objectos partidos voltarem a ficar inteiros” como diz Miguel Lopes (2007) citando Arnheim.

## **2. Algumas dimensões de análise do filme**

### ***2.1. O desejo de mudança – em busca do bairro “novo”***

Revisitar e escutar o filme de animação novamente, revela as suas potencialidades em despertar o espírito crítico, criativo e produtivo que o grupo possui sobre as suas próprias vidas, o que até então eu própria “desconhecia”. Idealizarem como gostavam que o bairro fosse, não apenas em termos físicos mas também simbólicos, ao nível das posturas, atitudes e práticas sociais dos seus habitantes, exprimiu um trabalho activo de reflexão para o qual o filme contribui. Igualmente se torna fonte de conhecimento interpretativo usado, agora, para iluminar e alargar a presente reflexão. De facto, as afirmações de que “adultos deviam ir trabalhar” e que “deviam ajudar os Aldoaritos na reconstrução do bairro” emergem como tomadas de consciência do valor do “trabalho” para uma maior inclusão social e acesso à cidadania. (Stoer e Magalhães, 2003). Olhar para esta dimensão do imaginário do filme, lembra a perspectiva de Gomez (2004) sobre a animação sociocultural, como estando dividida e comprometida com a realidade e criação.

Para o grupo, a acção de mudar o bairro assentava em três níveis fundamentais: torná-lo mais limpo, mais alegre e mais bonito. Sendo que neste caso, estava “muito degradado e sujo, porque as pessoas atiram o lixo para o chão, calcam a relva e põem o lixo fora dos contentores”



(citações do filme). O uso da noção de degradado reflecte também a noção temporal do desleixo dos habitantes pelo espaço, e metaforicamente acaba por espelhar a degradação da auto-estima de muitos dos que o habitam. Na verdade, a baixa auto-estima do bairro reflecte a imagem que têm de si próprios perante os outros, o que, frequentemente, contribui também para processos de auto-exclusão. (Young, 2000).

A primeira etapa de intervenção refere-se à limpeza do bairro devido ao lixo acumulado pelas pessoas e à possibilidade de mudarem as suas atitudes e comportamentos. Para tal, o grupo participa propondo o “corte do mato do ringue”, a “limpeza das lixeiras”, a obtenção de mais “caixotes do lixo” e a construção de um “parque”, o que significa um “concerto” necessário entre actores e locais e institucionais. As imagens captadas para ilustrar este sentimento de desolação de viver de frente para o lixo, devolvem-nos um olhar que questiona preocupações com os problemas sociais. Estas evidências querem dar a conhecer uma cultura que reclama por uma liberdade de expressão de cidadania e participação. Esta vontade de comunicação através do filme, confirma a ideia defendida anteriormente de que este material, mais do que, mostrar as práticas do quotidiano, revela o modo como elas são captadas e sentidas pelas pessoas. (Martins, 2008).

A segunda transformação proposta foi desejar ter um bairro “alegre” com um ambiente mais sossegado, lugar formal para se descansar e brincar. O desejo do sossego e a possibilidade de brincar dependem a seu ver, da construção de uma creche para as crianças, com “baloços e carrosséis no ringue central”, e um jardim onde as pessoas possam “caminhar”. A vontade de criar espaços de convívio e de presença, juntamente com a construção de “casotas para os cães” exprime uma noção de vida construída e desejada numa totalidade de laços e contextos. De facto, ainda que, aparentemente, o grupo de jovens mostrasse uma falta de preocupação com o seu espaço e comunidade, estas intenções fizeram emergir laços e afectividades escondidas.

Por fim, o último objectivo de pôr o bairro “bonito” concretizava-se com a possibilidade de “dar-lhe vida e cor”. O realce que o grupo dá à *Cor* é fundamental em todos os testemunhos, sonhando pintar os blocos e as portas de cores, e encher os jardins de girassóis e flores. Pôr “entradas nos blocos” revela não apenas questões estéticas e de protecção, mas também, o desejo de aproximação ao contexto com outros grupos sociais “como os blocos de Fonte da Moura”, saíndo do gueto que os cerca.

Numa apreciação geral deste produto da animação socioeducativa, o desejo do arranjo, da higiene e da estética, a par duma noção patente acerca do valor do trabalho, estão na base do bem-estar e da felicidade. Uma vez mais, dizemos que este grupo ambiciona para a sua realidade os desejos universais das crianças e jovens que “só querem ser felizes”, como diz o refrão da música escolhida por eles/elas para iniciar o filme.

## 2.2. Como a Escola trabalha com os “certinhos” e os “que vivem a vida”

Ainda que o argumento do filme se centre no contexto do bairro, os Aldoaritos quiseram representar os seus outros espaços de referência e presença que são a escola e a Associação de Ludotecas do Porto. A escola foi representada não de um modo holístico, mas particularizada nos espaços específicos de “identidade” do grupo, como a “sala 13” e os recreios de futebol.

A “sala 13” oficialmente considerada pelos/as professores/as como a sala dos castigos para onde se encaminham os perturbadores das aulas, adquire uma função identitária de extrema importância para este grupo. Para eles/elas é encarada como uma sala de afirmação e distinção entre os “certinhos”, os que “respondem sempre bem” e os “que vivem a vida” e arriscam a sua respeitabilidade contra as normas instituídas.

Este protesto contra o igualitarismo e o tratamento formal reforça pois, a necessidade da criação de dispositivos de recontextualização pedagógica, (Cortesão e Stoer, 1996; Stoer, 1994), e simultaneamente, ressalta a dificuldade na “convivência” reclamada e na existência de laços de apoio desejados pela teoria da igualdade como condição. (Baker et al, 2004). Esta ligação, por outro lado, também representa um trabalho cultural de coacção que força e permite que determinados grupos aceitem as condições que lhes são atribuídas nas margens do poder simbólico escolar, fazendo delas a sua própria cultura, numa acção “contra-cultural.” (Willis, 1991; Bourdieu, 1982) É interessante realçar que os membros do grupo que integram essa contra-cultura são, maioritariamente, rapazes e uma rapariga apenas, ainda que designada de “Maria rapaz”, pelo grupo e por ela própria. A sala 13 situada entre o azar e a sorte, representa para o grupo um espaço de mediação entre o indivíduo e a estrutura sociocultural escolar que lhes assiste um certo bem-estar e reconhecimento dentro dos muros da escola.

“- O que é a sala 13?” (eu)

“- É a sala dos castigos. Estou lá todos os dias.” (M.)

“- E o que fazes na sala 13?” (eu)

“- Estudo com outro professor o mesmo que ia fazer na aula.” (M)

(NT, 10/05/06)

O poder da escola na vida, rotinas e tempos livres dos e das jovens surge também representado no filme. Somente com a paragem das aulas o grupo teve tempo para olhar para o bairro e escutar os seus desejos e sonhos.

### 2.3. O amor romântico entre o desejo e a proibição

Esta dimensão interpretativa do filme, pretende destacar o romance entre uma jovem cigana e um rapaz luso, como modo de ilustrar o poder e impacto que a cultura tem nos percursos e hábitos juvenis do grupo. A meu ver, a relevância destas duas personagens concentra-se no facto de se tratar de uma das maiores estratégias comunicativas usada pelas jovens ciganas. O mal-estar com algumas regras do grupo étnico e o apelo a alguma tolerância emerge como um grito silenciado. As raparigas do grupo vêem-se diariamente entre a resistência e a cedência à cultura dominante e à superioridade masculina, entre a atracção do amor romântico e a repulsa pela própria comunidade, exprimindo, assim, o sonho de maior liberdade e flexibilidade social. As teias amorosas e a virgindade como valores culturais e étnicos são aqui postos em discussão, pelo enorme peso que têm nas vidas, percursos e educação das jovens. De facto, o desejo das raparigas abrirem as suas vidas a outras culturas e relacionarem-se afectivamente com jovens de etnias não-ciganas, enquadra-se na ideia do amor romântico distante das obrigações a que estão sujeitas desde que nascem e que aparecem, por vezes, sob formas de violência levadas ao limite da morte, como se escuta no fragmente seguinte.

*A J. disse que queria pôr um romance proibido na história do filme.*

*Foi interessante ver como a J. pensa no amor proibido, entre uma cigana e um “senhor”. “- Depois as famílias “brigavam” e eles tinham de fugir.” A T. apareceu e completou, dizendo que “- Se ela estivesse “furada” podia voltar para o bairro. Já não havia nada a fazer. Os pais tinham de ir “dar cabaças” aos pais do prometido. Se não podiam ser mortos.” Falam da sexualidade e da relação amorosa de uma forma brutal e dura. (NT,18/04/06 )*

Os discursos das raparigas sobre o “amor proibido” permitem, ainda, conhecer práticas, conceitos e rituais ciganos perante o casamento, a virgindade e o “casamento por fuga”, confirmando situações já antes descritas. Os diálogos das personagens envolvidas no romance, escritos pelos/as próprios/as, revelam a limitação da liberdade a que estão sujeitos/as quando se apaixonam, estando sempre confrontados com um processo de escolha entre a família e o amor, relembrando a expressão de Correia e Caramelo de que vivem na tensão “do direito às escolhas e o direito às raízes.” (2003: 176-177).

Só os pais da rapariga aparecem em cena, o que reflecte a maior pressão, culpabilização e opressão às mulheres. A resposta e modo como a personagem encara o romance subsiste na ideia de “tenho medo”. Esta frase escrita e dita por uma das jovens ciganas, que deu voz à personagem, reflecte os sentimentos, emoções e dúvidas que o amor e suas demonstrações significam. As causas desse “medo” emergem nos discursos das personagens dos pais da jovem Naiara (personagem), que reagem a dizer “eu mato-te”, “levas porrada”, “estás comprometida” quando esta diz confirma a relação com o rapaz luso. O final da história relata a possibilidade dos dois amantes regressarem ao

bairro depois de fugirem em desespero pelo seu amor proibido, através de outro diálogo entre o casal e os pais dela. Os pais afirmam que “vão dar cabaças” à família do outro noivo, rematando com um “és o desgosto da minha casa”. A falta ao compromisso culpabilizando a jovem que se torna a maior “vergonha” da família.

A representação desta situação amorosa e relacional no filme, valoriza as potencialidades do grupo se exprimir nos seus “próprios termos” para “traduzir” ao outro (neste caso cultura dominante) a sua cultura e quotidiano.

## **2.4. “Som, Câmara, Acção!”**

Os processos de pesquisa metodológica que emergem no próprio processo de construção do filme são a última dimensão de análise discutida neste recurso pedagógico. De facto, consideramos que o percurso de construção do filme permite compreender como os/as jovens negociam constrangimentos e “condições” de modo a produzirem cultura e serem constituídos agentes de acção. Seguindo e apropriando ao nosso grupo em particular, a definição de “autonomia” de Araújo e Fonseca (2007) para as mulheres, enquanto modo como “se percebem e são percebidas como agentes independentes e como se constroem como indivíduos no seu próprio direito. Ser autónomo significa «alcançar um certo estatuto, direitos e liberdades em diferentes esferas».” (Arnot et al, cit in, Araújo & Fonseca, 2007:64). Pensamos que o filme de animação e suas descobertas, podem ser vistas como criadoras de condições que sustentam uma acção orientada para a mudança do Sujeito consciente, livre e participativo.

Assim, a partida para o terreno em busca de fragmentos fotográficos que compusessem o guião e as ideias que os/as jovens nos queriam comunicar constitui outra grande etapa implícita neste processo, que não pode ser esquecida. Conhecer e perceber a vida do bairro cheia de sentidos e consciências desconhecidas foi, para mim, um dos momentos mais importantes nesta actividade, não só por contribuir para a aprendizagem significativa dos/as jovens que experimentam e manipulam as máquinas fotográficas livremente, mas também porque me permite (re)descobrir a realidade através da devolução dos seus olhares. Tal como acima foi referido, o poder está na intencionalidade de quem capta a imagem, mais do que na própria fotografia ou cena de filme que representa um fragmento da realidade, “isto é, quando estudamos fotografias retiramos pistas acerca do que as pessoas valorizam e quais as imagens que preferem”(Bodgan e Biklen, 1994:185), criando uma intersecção entre a biografia e a sociedade.

Neste sentido, a fotografia neste trabalho, enquanto elemento fundamental do filme de animação, adquire duas apropriações diferentes, a primeira baseia-se em “dar voz” aos pontos de

vista dos e das jovens sobre o bairro, enquanto direito à autonomia de escolhas e à capacidade de “agir” e “reclamar” como um/a cidadão/ã crítico/a. (Araújo & Fonseca, 2007). E a segunda consiste na re/utilização e re/criação das mesmas de acordo com as suas próprias vontades de mudança.

*(...)fomos para o bairro com uma máquina de filmar e de fotografar. Tentaram captar todas as imagens referentes a contextos descritos no guião que eles fizeram. As pessoas do bairro aderiram muito bem à ideia, tentando aparecer sempre nas fotografias. Eles é que filmaram. Mas o melhor foi ver depois as fotografias [...] Houve muitos momentos em que não prestei atenção ao que estavam a observar. A partir daquelas imagens consegui perceber a visão deles. Surpreendente! (NT, 20/06/06)*

O processo da transformação “do olhar em linguagem” (Silva Ribeiro, 2008:184) foi acompanhado de outra linguagem, a linguagem musical. A escolha musical deu som e voz aos dois grupos culturais de pertença - o grupo étnico cigano e o grupo “jovem”. A cultura cigana representada nas músicas românticas e sofredores de cantares ciganos e a cultura juvenil marcada por músicas de hip-hop e rap dividiram os gostos femininos e masculinos. A ambiguidade identitária aqui ilustrada, entre o ser cigano/a mas o ser jovem também, exprime a influência que o local e o global têm na definição de si próprios/as. Estes e estas jovens ainda que nasçam inseridos e rodeados por valores étnicos, partilham e consomem uma cultura jovem, que não pode, nem deve ser esquecida. É deste modo, que se acaba por optar uma mistura dos dois tipos de música, sendo que a música cigana acompanha as cenas do romance mais presas ao mundo feminino, e as músicas de hip-hop fazem a banda sonora das acções transformadoras do grupo jovem, havendo aqui também uma mensagem genderizada. Esta situação ilustra, uma vez mais, o peso da tradição associado às raparigas, ao contrário dos rapazes a quem já é permitido o acesso a espaços de mudança.

As filmagens ao realizarem-se nas novas instalações do Centro Lúdico de Imagem Animada, significam também, uma possibilidade de sair do bairro. A criação do filme torna-se um processo aliciante para o grupo, e para mim própria como educadora, revelando a persistência e paciência no respeito por cada um/a. As exigências dos processos de construção de filmes de animação aparecem readaptadas pedagogicamente aos ritmos do grupo alvo. Apesar dos atritos e de algumas dificuldades, criam-se, assim, momentos educativos de aprendizagem e sensibilização para a escuta, respeito e cedência, que são centrais no fazer e agir da animação socioeducativa.

### **Considerações finais do terceiro eixo : O filme de animação**

Este capítulo despertou a potencialidade crítica de participação e vontade de mudança a par de um reconhecimento cultural de uma comunidade fortemente enraizada. A ambiguidade entre o

reconhecimento de si próprios e o desejo de ser diferente está patente na escolha do enredo. A ideia de retratar o próprio bairro, reconstruindo-o à luz de um novo olhar, espelhando os seus desejos de mudança, ambições e preocupações representa a capacidade e o estímulo de autocrítica destes/as jovens. O que raramente é tido em consideração. Esta situação permite caracterizar o filme como um dispositivo de recontextualização pedagógica que estabelece uma ponte entre a cultura local e a cultura sonhada, que se aproxima da cultura dominante. A consciência das diversas formas de opressão surge de um modo subtil e oculto no filme, ainda que se tenha revelado ao longo do processo de construção, na referência à sala 13 como representação ao poder do imperialismo cultural, ou à violência que reprime as jovens ciganas que querem tomar diferentes rumos de vida ou ainda, a simples percepção de não terem uma porta na entrada dos blocos, “- como os outros blocos de Fonte da Moura”.

Assim, no âmbito de uma política de “voz” e da diferença, o filme de animação constituiu um produto, mas também um processo que pode promover condições de aproximação, reconhecimento, partilha e respeito pela “formação experiencial” essenciais na construção de uma teoria da igualdade. (Cavaco, 2003). As cinco dimensões implícitas na promoção de igualdade estiveram presentes nesta actividade de animação socioeducativa, despertando no grupo um sentimento de presença e pertença à comunidade. Os laços de apoios e de respeito presentes nos momentos de trabalho de grupo e de discussão sobre os temas exprimem possibilidades da convivência e aceitação da diversidade. Também, a promoção de igual distribuição de recursos e poder ocorreu ao nível do capital cultural, na possibilidade que esta actividade cria de contacto e partilha de experiências, materiais e realidades.

### **Conclusão da parte interpretativa de animação socioeducativa**

Concluindo a parte II, procurou abordar três eixos estruturantes da acção de animação sociocultural e, especificamente socioeducativa, como condições no alcance da igualdade. Assim, o primeiro eixo centra-se no processo de construção de um modelo relacional como condição para alcançar, conhecer e contribuir para a transformação de uma realidade. Revela tensões vividas pelo/a educador/a na entrada e intrusão nas complexidades de um contexto social e institucional desconhecido. Aqui, mostram-se as ambiguidades e pressões do lugar do/a educador/a e animador/a, que vai além da escuta e observação do investigador/a e dá lugar ao actor/a participante e activo na co-construção cultural e relacional com grupos. O trajecto percorrido ilustra os constrangimentos estruturais, em termos de espaço, ritmos, regras, autoridades e liberdades, a que um/a educador/a tem de se adaptar e partilhar para construir projectos práticos e personalizados. Foi

esta função de co-construção de zonas de potencialidade ou de fragilidade que permitiram que as culturas e valores se descobrissem. Neste processo, as possibilidades comunicativas tornam-se então na grande meta do/a educador/a, que só se operacionaliza através da escuta das vidas marcadas dos grupos em questão, como vimos no segundo eixo. O contacto e reconhecimento das especificidades étnicas e culturas juvenis do grupo constitui a condição base para a construção criativa de produtos culturais enquanto dispositivos pedagógicos de respeito entre culturas. A criação do filme evidenciou sobretudo a importância das relações de reciprocidade na participação e democratização dos conhecimentos entre quem ensina e quem é ensinado, despertando a consciência de que os/as jovens têm um saber próprio que pode e deve ser conhecido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Chegada ao fim de todo este percurso teórico, metodológico e interpretativo procuro nesta última parte rematar algumas das reflexões a que fomos chegando, neste processo de revisitação do estágio da licenciatura em Ciências da Educação, na Associação de Ludotecas Portuguesa, realizado com jovens do bairro de Aldoar. O propósito é dar uma visão geral da pesquisa, acerca do lugar da animação sociocultural, como uma política educacional activa de justiça e participação em contextos sociais e territórios de exclusão social, geralmente alvo de intervenção de políticas compensatórias de protecção social e educacional.

Procuramos, à luz dos fundamentos e valores da teoria da igualdade como condição de (Baker et al., 2004) colocar este quadro conceptual a dialogar com o objecto de estudo, ao mesmo tempo que se confronta as subjectividades e experiências acerca do “vivido” durante a experiência de educação não formal, que é revisitada no presente trabalho.

É esta a altura de apresentar algumas das descobertas e possíveis contribuições da pesquisa para o campo educacional, a partir do aprofundamento e compreensão do contexto, cuja problematização se iniciou há 3 anos, e se encontra traduzida sobretudo no relatório de estágio. Além disso, ainda que tivesse como intenção inicial concentrar-me na análise da acção lúdica de uma Ludoteca, como método de ensino-aprendizagem, ao reler os termos e as subjectividades presentes nas notas de terreno, descobri novas intenções e tensões, o que orientou a minha acção de pesquisa para outros sentidos interpretativos. Estes sentidos comprometem-me e caminham pelos debates situados entre a protecção social, a educação e a animação sociocultural, enquanto políticas orientadoras da acção. Este caminho, na tentativa de contextualizar a animação enquanto uma estratégia de acção e intervenção em contextos de exclusão, trouxe a terreno outras tensões, situadas entre os conceitos de animação sociocultural e animação socioeducativa, entre as políticas de redistribuição e de reconhecimento, entre as noções de oportunidade e de condição. Por isso, visitar e re/interpretar os diálogos, vivências, dificuldades e conquistas de todo um caminho de presença e intervenção no terreno, revelou novos pontos de partida fundamentais para iluminar e repensar uma problemática, antes não explorados e percebidos. A abordagem dessa “nova” problemática procura valorizar e pensar a animação numa perspectiva sociológica e das Ciências da Educação não-escolares.

Parece-nos, desde logo evidente, que o processo de intervenção realizado com base num projecto de animação sociocultural apresenta condicionalismos e constrangimentos temporais e do próprio “local”, entre outros, que não podiam ser esquecidos, pela especificidade da relação construída. A captação das representações juvenis revela desde logo a importância de um olhar



informado e problematizador acerca da etnicidade e das sociabilidades culturais de bairro para a questão e intervenção educativas, discutindo particularmente o modo como a política educativa integra e incorpora a política social.

Assim, a reflexão decorre das questões emergentes acerca de, quais as possibilidades e potencialidades sociais de um trabalho educativo na visibilização, reconhecimento e *empowerment* dos sujeitos das margens? Para tal, socorremo-nos de um quadro teórico enquadrador do trabalho sócio-educativo da animação sociocultural, enquanto estratégia política e metodológica e, simultaneamente, uma reconceptualização do conceito de igualdade como condição, articulado em torno das dimensões ao nível do respeito, reconhecimento e solidariedades entre os grupos, e da igual distribuição de poder e recursos ao nível da formação e do trabalho. Problematizar a exclusão e as desigualdades exige pensar em estratégias de mudança e de transformação numa perspectiva de diferença. Procuramos, então aqui, trabalhar reflexiva e cognitivamente em torno de possibilidades de aprendizagem e de construção de relações significativas de respeito pela diferença, tendo em conta as desigualdades sociais e económicas dos grupos. Conscientes que a educação escolar, ou não-escolar e de que a acção educadora (ou animadora) constituem-se como meios importantes de participação e de exercício de cidadania, esta pesquisa pretende realçar e ser uma contribuição para pensar modos de acção nestes contextos em particular.

São estes pontos presentes ao longo da dissertação, que agora se procura des/cobrir e reconstituir, articulando-os em termos de questões como:

### **1. Que dizer do processo de revisitação metodológica?**

Do ponto de vista metodológico, privilegia-se nesta tese uma abordagem de re/escuta, da acção de observação e participação realizadas, através de três eixos interpretativos, que são condições estratégicas de estruturação da acção da animação educativa, social e cultural, no alcance da busca de igualdade educacional e relacional. Esta estruturação socorre-se também de três recursos/dispositivos pedagógicos de recontextualização local da cultura do grupo, que incluem um filme de animação, elaborado pelos/as jovens, e as notas de terreno, enquanto materiais escolhidos para re/escutarem e ilustrarem as culturas e percursos, a par das suas representações e sonhos. Também o relatório de estágio constitui um documento central como sistematizador do conjunto de ideias acerca do fazer e pensar da altura. Isto apesar de não ter sido possível tratar todas as temáticas, nem tão pouco analisar todas as notas de terreno, dada a impossibilidade de tudo abarcar. Por exemplo, como se disse, ficaram de fora deste trabalho interpretativo as entrevistas realizadas às profissionais, além de alguns projectos de acção, operacionalizados na altura.

Levanta-se, então, mais algumas questões, descobertas e contribuições desta pesquisa

## ***2. Esta pesquisa contribui para uma valorização educativa da animação sociocultural?***

O primeiro desafio desta pesquisa consiste em perceber *qual a importância da animação sociocultural, enquanto estratégia metodológica de intervenção educacional não escolar?* Interroga-se, também, de que modo, *a animação sociocultural reflecte possibilidades de trabalho educativo e intercultural entre grupos étnicos diferentes?*

De facto, a intervenção prática no terreno permite pensar que uma das condições essenciais para o *empowerment* de grupos e o crescimento livre em igualdade é a construção de lugares e espaços de autonomia, espaços para falar, escutar e ter voz própria. Projectos de animação sociocultural, especificamente no âmbito da animação socioeducativa, como o realizado na ALP, ao estimularem possibilidades e permissões para desenvolver olhares, abrem espaços de participação e autonomia para “deixar que o outro”, oriente as suas próprias decisões, escolhas e expressões. Ou seja, a acção da animação socioeducativa é pensada e projectada de modo a que os sujeitos se tornem agentes do seu próprio processo educativo e sejam conscientes da sua cultura. Por outro lado, a animação sociocultural através dos seus diversos dispositivos (como o filme de animação, por exemplo), enquanto espaço propiciador de investigação educativa, também promove processos de grande aprendizagem para os/as profissionais de educação que, na sua experiência educativa, aprendem “o olhar” dos “nativos” sobre o mundo, neste caso, através das suas brincadeiras, jogos, conversas e outras actividades produtivas e formas culturais de “devolução do olhar”. Na busca de uma aproximação à investigação “emancipatória” discutida pelos/as autores/as da teoria da igualdade como condição (Baker et al. 2004), a animação socioeducativa emerge como uma estratégia essencial à estimulação de formas de participação na realidade e co-produção de conhecimento.

A segunda contribuição deste trabalho está relacionada com a escolha da teoria da *igualdade como condição* e suas dimensões ao nível do respeito e reconhecimento, cuidado e solidariedades, poder, recursos e formação/trabalho. O que nos remete para pensar a especificidade da acção da animação sociocultural e socioeducativa com grupos em exclusão. Algumas questões se levantam nesta discussão: *de que modo o trabalho socioeducativo (ASE) da animação sociocultural é uma estratégia de igualdade? De que forma a teoria da igualdade como condição pode ser mobilizada para pensar a animação sociocultural em contexto de exclusão?*

Pensar nas possibilidades dos grupos viverem juntos e se relacionarem, como condição essencial à intervenção transformadora e à educação, além das possibilidades de participar no fazer educativo, levou-nos a pensar também no seu potencial estratégico ao nível comunicacional, de

reconhecimento dos direitos e de expressão, incluindo ao nível das diferenças. O apelo à participação e envolvimento em busca de caminhos de “autonomia” e de “agência” para os/as jovens de bairro, nomeadamente de etnia cigana, levou-nos à necessidade de buscar e aprofundar pontes teóricas de trabalho de igualdade na relação com minorias, género, sexualidades, e escola. O conceito de igualdade de uma forma, explícita ou implícita, emerge em múltiplos autores, tendo-se seguido uma exploração que “traduz” a linha de Baker, Lynch, Cantillon e Walsh (2004) da teoria da *igualdade como condição*, e que constitui um desafio reflexivo de um ponto de vista educativa não formal, como o que fizemos.

Permite perceber um entendimento de igualdade que implica a necessidade de ressignificar o conceito para incluir o reconhecimento e respeito como modos de “transportar entre fronteiras” (Casa-Nova, 2002). *Igualdade como condição* não revela apenas igualdade de oportunidades e da criação das mesmas condições para todos, mas também oportunidades de *agência* e *empowerment*, encarados como uma condição da sociedade, da educação e da coesão social. O respeito pelas condições que cada um tem à partida, de modo a acompanhar o ritmo individual e a cultura de grupo de pertença, torna-se fundamental nos processos, contextos e projectos educativos das sociedades multiculturais. A igualdade de oportunidades deixa, então, de ser encarada como um direito à competição e passa a ser olhada como uma possibilidade dos grupos conhecerem as suas escolhas, opções e antecipações, contribuindo a animação sociocultural e socioeducativa para diminuir os fossos existentes das desigualdades sociais, socialmente localizadas.

A “descoberta” aqui resulta do modo como encaramos a ASE e as oportunidades por ela criadas, tornando-a num dispositivo pedagógico de intervenção com as comunidades, os grupos, num processo e num dispositivo de recontextualização pedagógica, nas palavras de Stoer e Cortesão (1996) “uma proposta de trabalho que corporize preocupações para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem” (ibidem:42). Fazendo sentido este enquadramento como uma proposta da teoria igualdade como condição. O potencial desta teoria a meu ver, é que está consciente do peso da estrutura e dos factores sociais nas escolhas e acções das pessoas, nomeadamente nos percursos formativos e educativos de sucesso ou insucesso. Todavia, acredita-se na possibilidade de mudança, na criação de diálogos entre grupos e culturas. Penso que o apelo a uma redistribuição educacional que respeite e reconheça as culturas, e uma gestão solidária e compreensiva do poder cultural entre os grupos que transforme as situações de opressão, constróem o “nó” de ligação entre a animação sociocultural, e este quadro teórico da igualdade.

### 3. De que modo o trabalho realizado se foi aproximando desta teoria?

Consideramos que o projecto realizado centra-se mais no âmbito da animação socioeducativa e aproxima-se da teoria da igualdade como condição, ao constituir-se numa estratégia que assume como prioridade uma participação repartida e partilhada entre todos/as, não apenas ao nível das dinâmicas de intervenção, mas também ao nível das práticas e metodologias adoptadas nos próprios processos de investigação. (Baker et al, 2004). Olhando todo o trajecto percorrido, considero que se desenvolveu uma metodologia de proximidade e de cumplicidade, própria dos *espaços de conversa*, como forma educativa de exercer cidadania, alcançando as dimensões de cuidar das pessoas, em condições de solidariedade, atenção e afecto - educação em condições de igualdade – distanciada de um trabalho educativo domesticador, assimilador e opressivo dos sujeitos e das culturas. Também a dimensão da promoção de *respeito e reconhecimento* social e cultural inerente à dimensão de iguais tratamentos e responsabilidades da, e perante a, formação escolar e educação não-formal, não só estiveram presentes ao nível comunicacional, como procuraram ser alcançadas nas aproximações ao bairro, orientando os espaços, as conversas e estando presentes nos debates e práticas “discursivas”. O respeito cultural e a possibilidade de agência para um reconhecimento da cultura étnica cigana, em particular deste bairro, surgiu no filme como uma forma produtiva de criação e “revitalização” da imagem de si próprios. Por fim, a dimensão da condição da *igualdade de recursos* está presente no espaço permitido pelo projecto da ALP, através de articulações e contactos de acesso a bens sociais e culturais no interior e exterior ao bairro, como por ex. a ida a exposições, cinemas, jardins, entre outras.

O trabalho e a estratégia educativa de igualdade de acessos e poderes realizada mostram como a animação sociocultural e socioeducativa, enquanto um processo de ensino-aprendizagem, constrói espaços de comunicação e de partilha que antecipam uma sociedade inclusiva e democrática.

#### **4. De que modo o projecto de animação socioeducativa construiu condições para alcançar conhecimento sobre a realidade? O que dizem as vozes jovens presentes, incluindo as/os de etnia cigana?**

O conhecimento que aqui está em causa relaciona-se com os princípios da investigação-acção, no sentido em que a intervenção é acompanhada e sustentada pela investigação. Como mostra a nossa reflexão, a primeira condição criada e requerida pelo projecto de animação sociocultural para alcançar a realidade é ultrapassar dificuldades e gerar e criar espaços de relação comunicacional potenciadoras de contextos e condições de igualdade para os sujeitos.

A particularidade de estar perante um grupo de etnia cigana exige uma ponderação das condições exigidas para se trabalhar por uma *igualdade como condição* numa óptica polifónica de cidadanias

com estes grupos, como se revela no trabalho discutido. Por outro lado, uma sociologia de bairro e das suas complexidades, da periferização das margens na sociedade e na escola, remete para pensar nos processos de fragilização das políticas sociais de inclusão e/ou antes, de combate à exclusão. Numa lógica em que as acções de intervenção educativa e de desenvolvimento de dispositivos que “favoreçam a co-presença de diferentes grupos sociais e geracionais”, parecem fazer apelo a espaços que permitam gerir as tensões e produzir sentidos de facilitação para se viver em conjunto. (Correia & Caramelo, 2003:177). Por isso, os projecto de animação sociocultural, e este em particular, enquanto estratégia orientadora de acções permitem alcançar a realidade através do lúdico, da escuta e da presença atentamente continuada e solidária. Este é um processo lento e penoso, que gradativamente pode ajudar a conseguir “chegar” e “estar lá”, ajudando a produzir parte e cultura do grupo, neste caso dos “Aldoaritos”. A relação para ser criada e produzida exige percursos e adaptações de ambas as partes, não apenas para que a percepção linguística seja possível, mas também, seja a sua própria significação. A “aprendência” de convivialidade e interacção são aqui percebidas, no sentido que o tempo, a partilha de experiências, tornam possível a criação de proximidades, compreensão, solidariedade e cumplicidade. (Miranda, 2003).

As vozes dos/as jovens lançam olhares sobre os seus percursos e processos de crescimento num bairro social, nas comunidades étnicas, nas culturas sexistas, numa escola que não vê. A pesquisa mostra como os constrangimentos estruturais sentidos e vividos, sobretudo pelas raparigas ciganas soltam pedidos de ajuda divididos entre a pertença à família e o desejo de saltar muros que as amarram. A ambiguidade entre a realidade e a utopia, entre o dentro e fora do bairro, entre a pertença e a solidão marcam as conversas e marcam sobretudo a interrogação e a vontade de perceber como afinal se pode concretizar educação junto de um grupo cigano?

A relação com outros grupos e com a escola, por parte das raparigas ciganas (mais do que os rapazes), revela as suas perspectivas e ansiedades no presente e no futuro. A pesquisa evidencia, acima de tudo, que estas raparigas estão mais conscientes dos vários caminhos fora das amarras da etnia. Os desejos da independência e a vontade de problematizarem as condições que lhes eram atribuídas, também exprimem uma maior abertura e flexibilidade por parte das comunidades. As jovens apesar do constrangimento sentido também mostram preferir estar na escola, o que as leva mesmo a optar pela reprovação para se manterem distantes do casamento. Também os rapazes parecem mostrar já alguma maior abertura em relação às irmãs e primas, o que exprime uma mudança geracional dentro das minorias étnicas (Cf. Fonseca, 2005; Mendes, 2005 e Casa-Nova, 2002).

Os/as jovens ciganos e lusos mantêm uma ilusão consumista, de afirmação e mobilidade social pela posse de bens materiais, “sonhando” aproximar-se dos/as jovens do grupo maioritário fora do

bairro. Contudo, a dificuldade de assumir este desejo de aproximação e semelhança, leva à produção de uma contra-cultura de resistência, frequentemente identificada com comportamentos de agressividade e “aversão”. O projecto de animação sociocultural pode ajudar a que os/as jovens falem e partilhem dúvidas, que habitualmente permaneceriam em silêncio, ou em rebelião projectando-se, talvez, alguns espaços de mudança, no sentido também de vidas mais abertas a autónomas.

A possibilidade de confiança e ser ouvido/a potencializa a acção de respeito e reconhecimento assumido pelo grupo, que progressivamente caminha para conseguir ouvir, como também se promove a escuta comunicativa, começando conscientemente a acontecer comunicação e inter/conhecimento das realidades e ambições sociais e educativas. Ao ouvir os/as jovens há oportunidades que emergem para perceber percursos, fragilidades jovens e as amarras da cultura. Ao mesmo tempo que emergem possibilidades de desatar amarras e criar culturalmente algo alternativo e de novo. Em relação à educação escolar é assim possível perceber modos e mecanismos como os/as jovens de grupos sociais desfavorecidos se distanciam e são distanciados, traçando percursos de abandono e desinteresse.

Escutar e ver os contextos, por vezes invisíveis nas entrelinhas das conversas, perante as opacidades da familiaridade e dos estereótipos aprendidos, são modos presentes neste trabalho (trajectos de entrar e visitar o bairro que é mais do que local de residência), também revelando as identidades culturais representadas e como o passado e o presente ocorrem culturalmente no interior do bairro. Também se evidencia como os laços afectivos das comunidades tanto prendem ao bairro, como definem quem fica ou quem muda.

##### **5. Que contribuição nasce da reflexão em torno do potencial educativo dos filmes e do cinema? Como pode o cinema penetrar o universo educacional?**

A ideia de que só querem ser felizes e que são capazes de sonhar tomou forma no filme de animação construído. A contribuição do recurso do filme, recria a função social duma cidadania participativa, isto é do lugar que o cinema tem sobre os agentes implicados. (Miguel Lopes, 2007). A esta luz as Ciências da Educação não podem deixar de valorizar o poder da imagem na busca e descoberta de conhecimento sociológico sobre as realidades. É preciso reconsiderar as possibilidades comunicativas e educativas do cinema, indo além das aparências e reconhecendo aquilo que o historiador Marc Ferro (cit por, Miguel Lopes, 2007:39) chama de “não-visível nas imagens.”

O filme revela como é possível conhecer e comunicar com a realidade e as representações dos/as jovens, mostrando as relações afectivas, étnicas e relações de dominação, as impostas mas também

as resistentes. O orgulho de expor as suas casas, mas também a consciência das faltas e lacunas fundamentais, como o lugar e desinteresse pelo trabalho, pela limpeza e pelo bem-estar próprios de uma vida saudável e feliz, estão presentes no relato das comunidades e nos desejos de mudança. Por outro lado, o filme ainda retrata a complexidade dos “ténues” laços entre grupos, ao pôr em confronto as dificuldades que os/as jovens enfrentam nos relacionamentos com jovens não-ciganos, contribuindo para recuperar e discutir a identidade de origem. Falando, assim, das possibilidades de retorno ao lar após uma fuga para casar, da descoberta do afecto e desejo, e também da vontade de esquecer alguns constrangimentos étnicos e culturais. A produção cinematográfica é uma forma de educação informal e uma condição à expressão, reflexão e introspecção, explorando as possibilidades de uma “sociedade de não-excluídos” (Lopes, 2007:14). Por outro lado, evidencia modos como os sujeitos vencem alguns medos, como expõem os lugares do bairro e contactam com novas técnicas, o que dá contribuições para processos de auto e hetero-descoberta de si e dos outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AFONSO, Almerindo Joaquim (1992) “Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?” in António Esteves e Stephen Stoer (orgs.), *A sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1988) “Animación sociocultural, educación permanente y educación popular”, in Paulo Freire; Ezequiel Ander-Egg; Marco Marchioni; José Quintana; Maria Monera; José Fernández; Pilar Lredó; Fernando de La Riva; Tómas Díaz; Enrique del Rio; Manuel Collado & Avelino Hernández, *Una educación para el Desarrollo: La Animación Sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior, 27 – 54.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1989) *La Animacion y los Animadores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- ARAUJO, Helena Costa, MAGALHÃES, Maria José & FONSECA, Laura (2000) “Interrogando as Metodologias qualitativas na sua contribuição para o campo educativo e de estudos sobre as mulheres”, in *Coeducar para uma Sociedade Inclusiva. Actas do Seminário Internacional*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- ARAÚJO, Helena (2007) “Cidadania na sua polifonia: debates nos estudos da educação feministas”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 83 – 117.
- ARAÚJO, Helena Costa e FONSECA, Laura (2007) “Em torno de autonomia e desafecção: dois conceitos para entender percursos escolares de jovens raparigas e rapazes na escola?”, *Ex Aequo*, 15, 63 – 67.
- ARAÚJO, Helena, FONSECA, Laura e MAGALHÃES, Maria José com Carlinda Leite (2002) “Em busca da interculturalidade entre mulher ciganas e payas na educação”, *Ex-aequo*, 7, pp-149-151.
- ARNOT, Madeleine (2007) “Masculinidades de Classe Trabalhadora, Escola e Justiça Social: revisitando o significado sociológico de Paul Willis em “*Learning to Labour*””, *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 9 – 43.
- BACHELARD, Gaston (1990) *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70.
- BAKER, John, LYNCH, Kathleen, CANTILLON, Sara e WALSH, Judy (2004) *Equality – from theory to action*. Nova Iorque: PalgraveMacMillan.



- BAPTISTA, Isabel (2006) “Para uma Pedagogia de Proximidade Humana: a educação no coração das comunidades” in Américo Nunes Peres e Marcelino Sousa Lopes (coord.) *Animação, Cidadania e Participação*. Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).
- BARBIER, René (s/d) *O Diário de Itinerância*. Paris: Universidade de Paris 8.
- BARBOSA, Fátima (2006) “Tempo livre, Tempo de Anima”, in Américo Nunes Peres e Marcelino Sousa Lopes (coord.) *Animação, Cidadania e Participação*. Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).
- BERNSTEIN, Basil (1982) “Educação nao pode compensar a sociedade”, in Sérgio Gráco, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer (Antologia) (org.). *Sociologia da Educação II*. Lisboa: Livros Horizonte, 20-31.
- BODGAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORDIEU, Pierre (1982) “Reprodução cultural e reprodução social”. in Sérgio Gracio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer (orgs.), *Sociologia da educação I*. Lisboa: Horizonte. 327-369.
- BOURDIEU, Pierre (1998) “Excluídos do Interior”, in *Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes.
- CABEZA, Manuel Cuenca (2006) “Ócio e Animação: novos tempos”, in Américo Nunes Peres e Marcelino Sousa Lopes (coord.) *Animação, Cidadania e Participação*. Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).
- CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CAPUCHA, Luís (org.) (1995) *ONG's de Solidariedade Social: Práticas e Predisposições*. Cadernos REAPEN. Porto: REAPEN.
- CARIA, Telmo (1999) “A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnografica” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55, 5-32.

- CASA-NOVA, Maria José (2002) *Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAVACO, Carmen (2003) “Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 125 – 147.
- CEMBRANOS, Fernando, MONTESINOS, David e BUSTELO, Maria (1988) *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.
- COLLADO BRONCANO, Manuel e ALVAREZ ROJO, Vítor (1986) “La Animación Sociocultural como educación no formal”, in José Maria Quintana (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 73 – 93.
- CORREIA, Alberto & CAMELO, João (2003) “Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas”, in *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 167 – 191.
- CORTESÃO, Luíza e STOER, Stephen (1996) “A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas”, *Inovação*, 9, 35 – 51.
- CORTESÃO, Luísa e STOER, Stephen (s/d) *Estado Actual da Investigação em Formação*. Porto: FPCE-UP.
- COSTA, Eduarda (1995) “Os ciganos em Portugal: Breve história de uma exclusão”, in Luíza Cortesão e Fátima Pinto (orgs.). *O Povo Cigano: Cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto: Edições Afrontamento.
- ENGUITA, Mariano (1999) *Alunos Gitanos en la Escuela Paya. Um Estudio Sobre las Relaciones Étnicas en el Sistema Educativo*. Barcelona: Editorial Ariel.
- ESTEVÃO, Carlos (2001) *Justiça e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- ESTEVÃO, Carlos (2007) “Direitos Humanos, Justiça e Educação”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 43 – 81.
- FEIXA, Carles e PORZIO, Laura (2008) “Um percurso visual pelas tribos urbanas em Barcelona”, in José Machado Pais, Clara Carvalho e Neusa Mendes Gusmão (orgs.) *O visual e o quotidiano*. Lisboa: ICS, 87-114.

- FERNANDES, Luís e CARVALHO, Maria do Carmo (2000) “Problemas no estudo etnográfico de objectos fluidos – os casos do sentimento de insegurança e da exclusão social”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, 59 – 87.
- FERNANDES, Luís (2003) “Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica”, in Telmo Caria (org.) *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 23-40.
- FERNANDEZ, José António (1988) “La animación sociocultural. Un punto de vista del Ministerio de Educación y Ciencia”, in Paulo Freire; Esequiel Ander-Egg; Marco Marchioni; José Quintana; Maria Monera; José Fernández; Pilar Lredó; Fernando de La Riva; Tómas Díaz; Enrique del Rio; Manuel Collado & Avelino Hernández, *Una educación para el Desarrollo: La Animación Sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior, 97 – 106.
- FERREIRA DE OLIVEIRA, Walter (2004) *Educação Social de Rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular*. Porto Alegre: Artmed.
- FERREIRA PINTO, Maria de Fátima (2003) “Minoria Étnica Cigana. Processos explícitos e ocultos de Inclusão/exclusão social”, in David Rodrigues (org.) *Perspectiva sobre Inclusão. Da educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 185 – 196.
- FIRMINO DA COSTA, António (1999) *Sociedade de Bairro*. Oeiras: Celta Editoras.
- FLETCHER, Colin (1989) “The meanings of “Community””, in Garth Allen, John Bastiani, Ian Martin e Kelvyn Richards (orgs.) *Community Education. An Agenda for Educational Reform*. Londres: Open University Press e Milton Keynes, 33 – 49.
- FONSECA, Laura Pereira da (2001) *Culturas Juvenis, Percursos Femininos: Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*. Oeiras: Celta Editora.
- FONSECA, Laura Pereira da (2006) *Vozes, Silêncios e ruídos na educação escolar das raparigas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. CIIE Porto.
- FOUCAULT, Michel (1977) *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.

- FRANCH, Joaquim e MARTINELL, Alfons (1994) *Animar un Proyecto de Educación Social. La Intervención en el Tiempo Libre*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2002) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Teresa (2006). “O lazer e os Adolescentes: dinamizar o envolvimento, promover o crescimento, perspectivar o desenvolvimento”, in Américo Nunes Peres, Marcelino Sousa Lopes (coord.). *Animação, Cidadania e Participação*. Editor: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP) .
- FRIEDMANN, Adriana (1992) *O Direito de Brincar. A brinquedoteca*. São Paulo: s/e
- GARCIA, Maria Jesús (2004) “Animação Sociocultural, conflito social e marginalização”, in Jaume Trilla (coord.) *A Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 265 – 277.
- GÓMEZ, José António Caride (2004) “Paradigmas teóricos na animação Sociocultural”, in Jaume Trilla (coord.) *A Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 45 – 63.
- GÓMEZ, José António Caride (2006) “Animação Sociocultural, Globalização e Cidadania: a respeito da necessidade de uma nova pedagogia das culturas”, in Américo Nunes Peres e Marcelino Sousa Lopes (coord.) *Animação, Cidadania e Participação*. Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).
- GRANT, Jan (2000) “Women Managers and the Gendered Construction of Personal Relationships”, *Journal of Family Issues*, 21 (8), 963 – 985.
- HARKER, Richard (1990). “Reprodução, habitus e educação”, in Sérgio Gracio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer (orgs.). *Sociologia da Educação I*. Lisboa: Horizonte.
- ITURRA, Raul (1990) *Fugirás à Escola Para Trabalhar A Terra: Ensaio de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.

- LA RIVA, Fernando (1988) “Universidades Populares: um proyecto de educación popular para el desarrollo de la participación social”, in Paulo Freire; Esequiel Ander-Egg; Marco Marchioni; José Quintana; Maria Monera; José Fernández; Pilar Lredó; Fernando de La Riva; Tómas Díaz; Enrique del Rio; Manuel Collado & Avelino Hernández, *Una educación para el Desarrollo: La Animación Sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior, 117 – 126.
- LODEMEL, Ivar & TRICKEY, Heather (2001) “*An offer you can’t refuse*” - *Workfare in international perspective*. Bristol: The Policy Press.
- LYNCH, Kathleen & LODGE, Anne (2002) *Equality and Power in Schools – Redistribution, recognition and representation*. London and New York: Routledge Falmer.
- MACHADO PAIS, José, CARVALHO, Clara e MENDES DE GUSMÃO, Neusa (org.) (2008) *O visual e o quotidiano*. Lisboa: ICS.
- MADEIRA, Rosa (2008) *O lugar reclamado às crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família e comunidade*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. (no prelo).
- MAGALHÃES, António e STOER, Stephen (2006) “Inclusão social e a “escola reclamada””, in David Rodrigues (org.) *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 65 – 84.
- MARTINEZ, Xavier Ûcar (2004) “A avaliação da Animação Sociocultural. Técnicas de Intervenção na Animação Sociocultural”, in Jaume Trilla (coord.) *A animação sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 189 – 203.
- MATALLANA, Maria López e SALDAÑA, Jesús Villegas (1995) *Organización y Animación de Ludotecas*. Madrid: Editorial CCS.
- MEDEIROS, Margarida (2008) “A vigilância fotográfica e a construção do sentimento nostálgico”, in José Machado Pais, Clara Carvalho e Neusa Mendes Gusmão (orgs.) *O visual e o quotidiano*. Lisboa: ICS, 71-85.
- MENDES, Maria Manuela Ferreira (2005) *Nós, os Ciganos e os Outros. Etnicidade e Exclusão Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

- MIGUEL LOPES, José (2007) *Educação e Cinema – Novos olhares na produção do saber*. Porto: Profedições.
- MIRANDA, Simão (2003) *Novas Dinâmicas para Grupos: A Aprendizagem do Conviver*. Porto: Edições ASA.
- OLMOS, M.<sup>a</sup> Luisa Monera (1986) “La Animación sociocultural como un nuevo tipo de educacion”, in José Maria Quintana (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 32 – 48.
- PIRES, José (2006) “Para uma ética da inclusão”, in Lúcia de Araújo Martins, Gláucia Pires, José Pires e Francisco Vieira de Melo (orgs.), *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Editora Vozes.
- PERES, Américo Nunes (2004) “Animação Sociocultural no centro do desenvolvimento pessoal e comunitário”, *Jornal "A Página"*, ano 13, nº 130, Janeiro, p. 27. [On-line] <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2883>, 10/08/08.
- PINA CABRAL, João & MENESES, Inês (2000) A difusão do limiar: margens, hegemonias e contradições. *Análise Social* vol. XXXIV (153), 861- 892.
- QUINTAS, Sindo Froufe & SANCHEZ CASTAÑO, Maria Angeles (1990) *Animación Sociocultural: nuevos enfoques*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- QUINTANA, José Maria Cabanas (1993) *Los Ámbitos Profesionales de la Animación*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- QUINTANA, José Maria Cabanas (1986) “La Animación Sociocultural en el marco de la educación permanente y de adultos.”, in José Maria Quintana (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 11 – 31.
- QUINTANA, José Maria Cabanas (1991) “La Educación más allá de la Escuela” in Vitor Garcia Hoz (dir.) *Iniciativas Sociales en Educación Informal, Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp, 15 – 61.
- REQUEJO OSORIO, Agustín (1986) “Educación y Animación Sociocultural: Perspectivas y bases éticas”, in José Maria Quintana (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 49 – 72.

- RODRIGUES, David (org.). (2006). *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- RODRIGUES, Fernanda (coord.) (2003). *A Acção Social na Área da Exclusão Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RUBIO, M. José & MONTEROS, Silvina (coord.) (2002) *La Exclusión Social – Teoría y Práctica de la Intervención*. Madrid: Ed. CCS.
- SARMENTO, Jacinto (2002) “Infância, Exclusão Social e educação como Utopia Realizável”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 13 – 32.
- SILVA, Sofia Marques da (2008) *Exuberâncias e (trans)figurações de si numa casa da juventude : etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. CIEE Porto.
- SILVA RIBEIRO, José (2008) “Imagens e Ritual: antropologia como experiência visual”, in José Machado Pais, Clara Carvalho e Neusa Mendes Gusmão (orgs.) *O visual e o quotidiano*. Lisboa: ICS, 175-205.
- SOUSA, Liliana e HESPANHA, Pedro (2007) *Famílias Pobres: Desafios à Intervenção*. Lisboa: Climepsi Editoras.
- SOUSA LOPES, Marcelino (2008) *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Editora Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- SOUSA LOPES, Marcelino (2006) “A animação sociocultural em Portugal”, in *Revista Iberoamericana*, vol.1, nº 1, Outubro 2006 a Fevereiro de 2007. [On-line], <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac105.pdf> , 10/08/08.
- SOUSA LOPES, Marcelino (2008) *Animação Sociocultural em Portugal*. Porto: Livpsic.
- SOUZA MARTINS, José (2008) “A fotografia e a vida cotidiana: ocultações e revelações”, in José Machado Pais, Clara Carvalho e Neusa Mendes Gusmão (org.) *O visual e o quotidiano*. Lisboa: ICS, 33-58.

- SPOSATI, Aldaíza (1997) *Protecção Social de Cidadania*. São Paulo: Cortez Ed.
- STOER, Stephen (1994) “Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica”, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 1, 7 – 27.
- STOER, Stephen e MAGALHÃES, António (2003) “A reconfiguração do contrato social moderno. Novas cidadanias e educação.”, in David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a inclusão. Da inclusão à sociedade*. Porto: Porto Editora, 13 – 25.
- TORREGO, Juan Carlos (2003) *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: Edições ASA.
- THOMPSON, Edward Palmer (1967) “O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial”, In, Sérgio Grácio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer (org.). *Sociologia da educação I*, Lisboa: Horizonte, 107-158.
- TOURAINÉ, Alain (1998) *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- TRILLA, Jaume (coord.) (2004) *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VALLICROSA, Jaume (2004) “Técnicas de Intervenção na Animação Sociocultural”, in Jaume Trilla (coord.) *A animação sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 171 – 188.
- VAN BERKEL, Rik e MOLLER, Hornemann (2002) *Active Social Policies in the E.U. – Inclusion through participation?*. Bristol: The Policy Press.
- WACQUANT, Loic (2000) *As prisões da Miséria*. Oeiras: Celta Editoras.
- WILLIS, Paul (1991) *Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- YOUNG, Iris (1990) *Justice and Politics of Difference*. New Jersey: Princeton University Press.
- YOUNG, Iris (2000) *La justicia e la politica de la diferencia: feminismos*. Universitat de València: Ediciones.



## **ANEXOS**

---

I – Notas de Terreno

II – Relatório de Estágio

III – Filme de Animação “Os Aldoaritos”

## **Anexo I**

### **Notas de Terreno**

---

04/01/06

Hoje de manhã comecei por analisar as capas de documentos referentes às várias valências e projectos da Associação de Ludotecas do Porto, a fim de poder decidir qual a área de intervenção prioritária para a construção do meu estágio.

Comecei por analisar o documento referente aos PIEF (Plano Integrado de Educação e Formação) que se realizou no ano de 2005/2006 no espaço da Associação. A turma tinha 17 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 17.

Essencialmente, esta turma apresentava vários problemas relacionados com o cumprimento de regras e com a postura dos/das alunos/as perante a escola. A turma revela muitas dificuldades ao nível das aprendizagens, tendo sido necessário o Conselho de Turma adoptar as necessidades e conteúdos a desenvolver em cada disciplina.

O Conselho de Turma decidiu

- fazer mais intervalos, (fazer um intervalo aos 45 minutos num bloco de 90 minutos)
- dividir os alunos em dois grupos para frequentarem as aulas de informática;
- realizar tarefas mais curtas;
- procurar desenvolver as aprendizagens, partindo dos conhecimentos e interesses dos/das alunos/as.

Este projecto curricular de Turma tem por referencia o projecto curricular de escola, procurando responder às especificidades da turma, e aumentar o nível de articulação entre as áreas disciplinares e de conteúdos.

O PIEF tem por objectivo:

- favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil.
- Favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contractos de trabalho.

Outro Projecto, a parceria que estabelece com o Programa Iniciativa Comunitária – Urban II, execução do projecto na Fundação para o Desenvolvimento Social do Porto, através da comunicação da Comissão Europeia aos Estado-membros. O objectivo, foi promover a qualidade de vida da população residente numa zona deprimida da cidade (problema de desemprego, baixo

nível económico, pobreza e exclusão social, baixo nível de qualificação, abandono escolar, criminalidade e delinquência). Nesse sentido, instalou-se na Quinta da Bonjóia em Campanhã, no espaço designado por Casa da Brincadeira.

A ALP é uma instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, registada na Direcção Geral da Acção Social. Esta instituição tem como objectivo principal contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, dos/das jovens e das famílias, na defesa e promoção dos seus direitos numa vertente de integração social e comunitária.

Antes o espaço da Alp, como toda a antiga escola de Aldoar constituíam a AIDA (Associação Interinstitucional para o Desenvolvimento de Aldoar), sendo formada por um ATL, jardim de infância, centro comunitário, apoio aos jovens, sendo financiada pela Câmara Municipal do Porto.

Contudo, no período de candidatura de Rui Rio, o projecto não foi aprovado desmantelando a AIDA que progressivamente foi perdendo as valências por falta de financiamento.

Neste momento, a Associação de Ludotecas, que já existia no mesmo lugar abriu a Oficina de Animação, de modo a abranger as crianças que permaneciam na rua. Desde então, a escola antiga foi ocupada pela ALP, e por um ATL pertencente ao Centro Social Nossa Senhora do Socorro situado, antigamente no meio do bairro em condições bastante limitadas.

As crianças que frequentam a AO são as que têm menos possibilidades e não podem pagar o ATL, assim como são encaradas como elementos perturbáveis, sendo encaminhados para a Ludoteca. Esta situação exprime uma discriminação e marginalização interna entre os vários grupos e famílias que frequentam o bairro.

10/01/06

Acompanhei a Xana ao bairro, tínhamos como função avisar os pais dos pagamentos em falta. Normalmente, fomos atendidas por mulheres, mães, avós ou tias, que simpaticamente respondiam que iam pagar, e aproveitavam logo para partilhar as suas desgraças e injustiças, culpando “eles” abstractamente, como sendo os responsáveis pelos seus destinos. Sentia-me bem, motivada pela adrenalina e pela curiosidade que tinha sobre os seus modos de vida, tanto como eles relativamente à minha pessoa. Fui sendo apresentada, mas pouco me ligavam. O bairro é grande, e está um pouco degradado, mas tem uma vida de cultura de interacção muito própria de quem nunca saiu daqueles muros pintados. Tem muito lixo pelo chão, carros dos líderes masculinos, as vendedoras ilegais, e os eternos cães, igualmente sujos e degradados na procura de um amigo.

Nesse dia festejávamos o Dia dos Reis, com um lanche e uma festa na Associação. Na semana passada, tinha sido a apresentação de espectáculos no Auditório do ATL da Junta. Foi o meu

primeiro contacto com a equipa e com o grupo, situação que facilitou a minha entrada, diminuindo a invasão e estranheza que poderia causar ao entrar na sala da Oficina. Contudo, neste evento, não houve nenhum que me dirigisse a palavra, embora perguntassem às outras profissionais quem eu era. Tentei abordar alguns que olharam para mim com desprezo, sem nunca me responderem. Uma delas olhou para mim, e ajudou-me a regressar à Alp, falando sobre coisas circunstanciais e sobre si própria.

A minha apresentação não foi discreta, mas o entusiasmo deles foi indiferente, não evidenciando qualquer interesse por mim, a não ser as/os mais novos que procuram sempre um colo de atenção. Nas conversas que pude estabelecer, apercebi-me que os interesses dos mais velhos rondava os Morangos com Açúcar e o computador.

11/01/06

A necessidade de analisar os PIEF surgiu da vontade de trabalhar com um jovem que estava em lista de espera para entrar num curso profissional, não tendo nenhuma ocupação de tempos livres. Esta situação de espera em que permanecem vários jovens, reforça a falta de princípios sociais que enquadram as políticas governamentais. Qual será a ideia de alguém que quer diminuir as desigualdades sociais, promover a mudança e o progresso, emancipar a possibilidade de mobilidade social, e depois corta o sonho de muitos que se iludiram e acreditaram num caminho diferente? Que não tinham que permanecer no mesmo ciclo reprodutivo de cultura passiva, sedentária e viciosa de viver parasitado na margem? Mostraram-lhes que tinham valor, e depois abandonaram-nos de novo no fosso da exclusão, mas com a diferença de terem mais consciência disso. Ou seja, aumentaram a sua capacidade crítica e reflexiva de que são diferentes e dependentes. De qualquer modo, a coordenadora da Alp procura acompanhá-los e mantê-los activos na espera prolongada dos cursos profissionalizantes.

Acompanhei a Xana ao bairro. Não perdia uma oportunidade de penetrar no seu meio, de forma a que se habituassem à minha presença. Sinto muita necessidade de ver o espaço das crianças para poder compreendê-las, conhecer as suas famílias, e os seus modos de vida. Depois de passar pelas casas de todos/as, atravessei o bairro sozinha rumo à ALP. Não tive medo, mas também não estava à vontade. Queria que me vissem, mas também não queria ser vista. Queria estar perto deles, mas não queria que me fizessem perguntas. Apenas queria estar lá. Até que uma senhora vai à janela e pergunta –“Oh, menina! O que queria? É da Câmara?, - Não, sou da Ludoteca. Engraçado esta representação que têm da pessoa de fora. Toda a gente se conhece.

Nesse dia, a J., uma rapariga particular da Alp, entra de rompante no Gabinete, destrói tudo atirando as canetas e os papeis para o chão. Atrás dela, entra a F. que nunca olhou nem falou comigo, mas que mudou a sua atitude quando me viu a conversar com o I., que é seu primo. No fundo, eles dizem que são sempre primos todos uns dos outros.

12/01/06

Cheguei de manhã e comecei a ler os Projectos da Casa da Brincadeira. Passado algum tempo chegou o I. Tem corpo de 18 anos, usa uma crista bem feita a dividir a cabeça, olhos azuis, bem apresentado, no seu estilo “break”. Tem um ar bom e simpático, talvez por ser demasiado infantil e carente para a idade, o que inconscientemente leva as pessoas a aproximarem-se, mesmo com as suas indelicadezas e repentes habituais. Fui oficialmente apresentada e comecei por realizar algumas tarefas definidas pela Teresa, no computador. A Teresa deu-me um livro do 5º ano, no qual ele tinha que escrever o título, a autora, ilustradora, e editora, depois escrever quais as informações que uma contracapa e lombada de um livro contém. Era um modo de desenvolver a prática no computador, visto ser o curso de seu interesse.

Quem era o I.?

Um rapaz de 15 anos que já tinha frequentado o PIEF que se realizou na Alp no ano passado, a par de uma orientação vocacional na Escola da Vilarinha que definiu a necessidade de se desenvolver algumas competências no I. para entrar no curso profissional que escolheu, informática. Observei a grelha das competências que o I. tem e que deveria ter. Com base nessa grelha teria que pensar num projecto educativo, elaborando um conjunto de actividades do seu interesse que poderiam abordar esses objectivos.

O I. demonstra um à vontade pouco natural para a idade dele (15 anos) falando afectivamente sobre as suas “cenças”, a sua “miúda”, os seus amigos, os gangs. Armas e roubos. Passa os seus tempos livres com a namorada, com o hip hop e break. Gosta pouco de trabalhar, realçando a sua imatura posição perante a vida. Quando tem algum objectivo do seu interesse, ou pretende obter algum benefício desempenha as actividades rápida e facilmente. Só faz as actividades propostas, se eu tiver ao seu lado, pois é bastante preguiçoso e infantil. Enquanto observa as fotos da sua namorada no computador diz que mata toda a gente que se aproximar da sua namorada. Vi que tinha de ajustar o meu comportamento às suas características, tratando-o não como um adulto, nem como uma criança, mas de uma forma um pouco maternal, insistindo permanentemente na actividade que ele teria que fazer. Ele trabalhava com base me ultimatoss e ameaças de um possível abandono da minha parte.

Percebi que queria falar. Falou continuamente durante quase uma hora. Achei que só depois de me incluir nos seus pensamentos abriria espaço para me ouvir e poder trabalhar. Falou-me

novamente da namorada, tem 13 anos, é uma beta do Ribadouro, é muito meiga. Conta episódios, evidenciando a sua importância no grupo, e a necessidade de se afirmar através da violência. Ainda que, considerasse que a violência não era uma atitude muito madura para resolver as situações.

Comecei a fazer grelhas de actividades diárias e semanais para o I. e a pensar num projecto educativo com base nas competências.

Procurava conjuntamente com a equipa da Oficina de Animação pensar num projecto educativo integrado com as crianças e os/as jovens, focalizando-me nos seus interesses. Entre outras ideias surgiu a construção de um jornal, aproveitar mais o espaço informático, e estimular actividades de dramática e dança. Neste âmbito, começou a nascer a ideia de se fazer um clube para os mais velhos, criando uma identidade própria.

À tarde voltou. Quando cheguei já estava sentado no computador à volta dos sites de conversa. Ficou a falar alguns minutos que foram difíceis de me impor. O início é sempre difícil de arrancar. A nova tarefa era fazer o que tinha feito de manhã mas sozinho, sem a minha ajuda. Não queria fazer, mas fez. Não me deixou sair do lado dele, porque sente-se sozinho. É preciso trabalhar esta questão porque no curso não vai ter um professor individual. Depois fez uma cópia e às 16 horas fui levá-lo ao Lais de Guia ter com a sua apaixonada. Ficou excitado no carro, abrindo a janela, pondo música alto e dançando o tempo todo que olhava para as pessoas. Despediu-se com um beijo e referiu “Até amanhã, às 10h.”

Voltei para a Ludoteca, fui para a Oficina de Animação tentar ver como funciona. Estavam poucos, os mais pequenos principalmente. O grupo dos/das mais velhos/as não tem aparecido porque não pagam as cotas. Algumas das crianças brincavam ao supermercado e aos restaurantes, outras optavam pela zona da prática fazendo calendários. Hoje estavam entusiasmados porque tinham aula de capoeira. Têm todas as Quartas-feiras mas vivem intensamente como se fosse sempre novidade.

Durante o lanche, todos falavam aos berros. Não percebo porque não falam, vivem sempre a berrar, à imagem do modo como comunicam nas suas famílias. Habitua-se a não ser ouvidos e a não saber ouvir.

Os/as mais pequenos/as parecem estar conquistados, abraçam-me e falam comigo, ao contrário dos/das mais velhos/as que não se aproximam.

O mestre Barão (professor de Capoeira) chegou. Um homem alto, forte, calmo e seguro. Começou a aula, ainda que alguns não aderissem, e passassem o tempo a perturbar e a contrariar. Sentei-me no chão a ver. O j. encostou-se a mim, molengo e envergonhado como sempre. Não queria participar. Tentei convencê-lo mas sem sucesso. Então optei por fazer eu

própria, e quando ele me viu, veio também e começou a fazer, ganhando alguma confiança. Deixou de ter vergonha de fazer figuras porque eu também estava a fazer. De repente, dois começaram a lutar e o mestre com um grito calmo e sucinto conseguiu parar com a confusão, falou calmamente com os dois, e rapidamente fizeram as pazes. Fiquei bastante surpreendida, e pensei na importância da influência que algumas pessoas têm sobre os outros, e na necessidade de existir uma figura masculina na Alp.

Por fim, chegou a hora dos t.p.c. Esta hora era muito pouco produtiva. As técnicas não têm tempo para apoiar todos/as nas suas dificuldades, transformando este tempo, não numa fase de evolução e superação dos problemas, mas de simples resolução das tarefas. Discordo desta actuação, sendo que não pode ser de outro modo, pelo que uma Ludoteca não pretende ser um Atl, nem um substituto da escola. As dificuldades inerentes são visíveis e alarmantes para a justificação do insucesso escolar, e a falta de acompanhamento na escola e em casa são os principais responsáveis.

13/01/06

Cheguei às 9 e fiz a grelha do I. Este chegou e contou-me o encontro romântico da véspera. A Teresa saiu e disse-me para eu fazer o que quisesse com ele. Fiquei um pouco preocupada porque com a pressão do momento a criatividade não queria emergir. Li rapidamente o processo dele outra vez para ver onde tinha piores avaliações, sendo estas a autonomia e a persistência. Trabalhar no computador era o seu principal interesse, mas fazer cópias considero que não é uma tarefa muito adequada para a idade, ainda que a idade não correspondesse à postura e capacidade de trabalho. Deste modo, resolvi confrontá-lo com a minha própria incerteza de definir uma tarefa. “- O que te apetece fazer I?” E ele respondeu “- O que é para fazer?” “- Não sei, diz-me tu. (procurei passar para ele a responsabilidade de decisão e de iniciativa própria.) “- Não vou ter a obrigar-te a fazeres cópias porque tu não gostas.” Ele ficou perdido e espantado por não lhe determinar nada. Perguntei se queria fazer qualquer coisa para a namorada. Disse que sim, todo contente. “-Uma carta de amor.”

Começou a escrever no Word, mas rapidamente se cansou. Desistiu, porque eu não lhe ditava. Não podia, nem queria fazer por ele, e percebi que ainda era cedo para lhe exigir demasiado.

Apagou tudo, e ficou a olhar, queria fazer um graffiti para a namorada. Fomos ao Paint e fizemos. Achei bem, porque não podia ficar preso ao Word, ainda que à primeira dificuldade quisesse desistir.

A dificuldade de concentração é a principal característica do jovem e do grupo, assim como de qualquer profissional que pretenda trabalhar com eles/elas, uma vez que é necessário pensar-se e realizar-se um maior número de tarefas aliciantes e apelativas.



Porém, ainda há espaço para surpresas e imprevistos positivos, como a vontade de fazer um poema. “-Tem poemas?” “- Aqui não. Mas que poema querias?” “- Florbela Espanca.”(fiquei pasmada com o seu desembaraço). “- Conheces? Gostas de ler?” “- Tenho o livro em casa. É o meu livro preferido.”

Não acreditei por momentos, mas pensei que mesmo que não tivesse lido, sabia que existia. Fomos procurar à net. Leu com dificuldade aqueles que encontramos em voz alta, escolheu um para enviar à sua namorada. Passou a limpo para uma folha e depois para o computador.

Hora de almoço- “-Adeus stôra. Beijo”.

Às 14horas lá estava ele pronto para continuar a procurar outros poemas. Os seus interesses são momentos e imediatos. Não queria trabalhar, queria dormir. Esteve a brincar durante meia hora. Disse-lhe que ia embora, começou a trabalhar. Procurou músicas e letras. Não se decidiu por nenhuma, mas leu-as todas em voz alta. Por fim, optou por escrever outro poema. Chegou um amigo também do PIEF. Veio saber informações sobre o seu curso profissional. Bastante mais adulto, simpático, educado. Tive um tempo com eles, depois deixei-os a sós, porque achei que tinha que lhes dar espaço. Despedi-me, fui para a Oficina.

As crianças continuavam a brincar aos restaurantes, e aos desfiles. Berravam agressivamente uns com os outros para o bem e para o mal. Fantasiam-se e comeram nas mesas de restaurante. Estas brincadeiras reforçam o valor que atribuem ao jogo simbólico, mas não eram orientadas pelas profissionais. Considero importante a liberdade das crianças brincarem como quiserem, mas sinto que neste contexto específico era interessante um acompanhamento das profissionais dessas mesmas brincadeiras, no sentido de perceberem melhor as suas representações e tentarem alterar alguns dos possíveis preconceitos. Tinham um supermercado de brincar com dinheiro de papel. Todos lutavam para terem mais dinheiro. Chegou um rapaz que eu nunca tinha visto e ouvi dizer que ia roubar as carteiras para ir comprar droga, na brincadeira.

Eles a brincar insultam-se e agredem-se constantemente. A relação que mantém connosco, profissionais também é bastante confusa por assentar numa má gestão da autoridade-liberdade, pelo que os berros e as provocações são constantes.

A Xana tentou fazer a hora do conto que foi interrompida pela instabilidade de algumas, Só o castigo as trouxe para o grupo. Ninguém ouviu a história e o jovem que a estava a ler desistiu. Uma delas implicou comigo e começou a insultar-me, sendo que outros me defendiam. O lanche foi um desastre, sentia-me mal, não fosse a C. chamar-me à porta para me apresentar a outra rapariga da Alp, que não podia entrar por não pagar as cotas. Pelo meio da confusão pedem ajuda para os t.p.c. portando-se bem por interesse.

14/01/06

O I. não quis saber das tarefas, não se preocupou com os meus objectivos, não participando na elaboração do seu próprio plano de actividades. Deixei-o sozinho, mas fiquei muito triste. A frustração à ma recepção dele, provoca-me e dificulta a reflexão sobre a minha função dentro da Alp. Sinto-me um fantasma perdido a saltar de posto em posto sem objectivo.

À tarde tive com as crianças, mas as mais velhas não apareceram. Continuo a achar que a dinâmica não é bem gerida nem a forma de controle imposta. Não há respeito, nem regras. Insultam-se, insultam-nos e insultam-me permanentemente. Reagem negativamente às provocações uns dos outros, sendo que, basta um começar para gerar uma sucessão de perturbações.

Sinto-me como se estivesse numa luta em vão, numa luta sozinha, remando contra a maré... as minhas ilusões estão a perder-se com o embate na dura realidade. Não tenho o direito de dizer quem está bem e quem não está, que se fala e não se berra, que se vive e não se sobrevive.

Luto contra mim mesma para continuar a acreditar que posso não mudar o mundo, mas posso mostrar novos caminhos, novas ideias, novas culturas e novos sentidos. Torno-me numa expositora ou demonstradora de sentidos que não quer obrigar, impor, ou forçar, apenas explorar as alternativas, dar-lhes sopro por um tempo, crescer com eles e impulsioná-los para novas estruturas afectivas e sociais.

Procuró o impossível?

Sinto que novamente não falo a mesma “língua”, que não sei reagir, pensar ou agir. Sinto-me inútil e ridiculamente desamparada no meio de crianças, muito mais inseguras que eu. Vivo num caos sem mãos por onde agarrar. Eles fogem por todos os lados, saltam e correm inocentemente, mas insultam-se e brincam com uma agressividade pouco inocente e indecente para quem vive noutra realidade. Sinto-me sozinha na angústia da teoria não coexistir com a prática. Não sei qual é o meu papel, teórico ou prático, profissional ou estagiária, observadora participante ou interventiva, negligente, livre ou controladora?

Não posso dar ordens, mas também não aceito que me gozem. Não posso impor regras, mas também não posso deixar andar. Vivo na pressão da faculdade e das professoras e de mim mesma, na procura de encontrar o porquê? De estar ali. Sinto que devo uma resposta às crianças e a mim própria sobre o meu rumo.

17/01/06

O I. hoje chegou cedo. Às 9.15 já estava na Alp. Quis mostrar-me o blog e as fotos novas que já tem. Não estava a fazer tarefa nenhuma, porque a Teresa ainda não tinha chegado. Fui falar com ele, estava triste porque a namorada tinha-lhe pedido um tempo, ele preferiu acabar, porque não gosta de tempos. Disse que ela tinha medo de arriscar porque já tinha sofrido muito por um rapaz. Estava emocionada, não fosse o facto de estar a falar de crianças de 12, 13 anos. O eterno romântico sofre pela dor de ver perdido o seu amor de jovem. Queria traduzir uma música inglesa para fazer uma surpresa à namorada. Antes de fazer a tradução, a Teresa disse que ele tinha de acabar a tarefa de ontem, ordem a qual ele não cedeu. Situação que instabilizou o seu comportamento, porque ele tem de se habituar a não fazer apenas o que quer, mas a preparar-se para o curso. Tentei convence-lo. Começou no meio de muitas queixas.

Fui ter uma reunião com a coordenadora (Teresa) sobre o projecto educativo do I, e aproveitei para falar sobre as minhas angústias e dúvidas no terreno. Senti que ele ficou triste comigo porque não lhe dar muita atenção. Mas também foi propositada, ele tem que sentir que não estou aqui sempre para quando ele quer e quando não quer mandar embora, assim como, sinto que para me valorizar, para ter mais autonomia e para não ficar tão fechado neste proteccionismo que existe. Considerei que esta reunião era mesmo importante, porque estávamos a tratar do projecto dele, mas ele amouu. No fim da reunião fui ao bairro, despedi-me do I. que disse que não vinha à tarde. Conforme vou conhecendo as famílias, cada vez mais, sinto a ambivalência dos pais quererem ou não inserir-se na realidade, ou seja, como pensam eles viver nestas condições de desinteresse pelo mundo do trabalho e profissional? Como podem eles/elas exigir atenções e mudanças se não contribuem em nada para o avanço da sua própria vida? Vivem o confronto do ser e do querer, do real e do ideal. Acabo por perceber que os pais são mais idealistas que os/as filhos/as.

Na reunião começámos por falar do Projecto com o I. A Teresa deu-me luz verde para pensar na sua construção, partindo das competências necessárias a trabalhar, relacionando com os objectivos e as actividades e acções subjacentes. Nesse momento falei-lhe das minhas dúvidas em conseguir cativar as meninas. Teresa disse que era normal, porque elas são inseguras e têm medo de confiar.

- Pensamos que seria bom acompanhar os percursos e trajectos dos/das jovens, articulando o passado, o presente e o futuro. Neste âmbito, pensava articular os seus contextos, as suas representações e expectativas. Como pensam na transição? Como se sentem na escola? Como pensam no seu futuro? Quais as ambições?
- Acompanhar os vários contextos: a família, o bairro e a escola;
- Perspectivar quais as suas representações: da escola, da família, do grupo de pares, dos professores, da nova escola;
- Criar um espaço própria para elas/eles, mais adulto que lhes retire a infantilidade a que estão sujeitas em casa, na escola e na própria ludoteca. Criar uma identidade específica.

- Ter como objectivo escutar e compreender as dúvidas, as necessidades e dos anseios dos/das jovens, de modo a corresponder alguns objectivos mais educativos para que as profissionais se sintam mais próximas para as acompanhar.
- Neste sentido, pensei que seria bom articular o I. com o grupo, reflectindo nos seus focos de interesse: a dança, a musica, a sexualidade, os/as namorados/as, morangos com açúcar, DZRT, etc.
- Poderia ainda pensar em fazer entrevistas a algumas pessoas importantes no contexto da Alp e do Bairro de Aldoar, por ex. D. Guida, pais, professoras primárias.

À tarde foram à piscina, estava entusiasmada. Ouvi-os chegar eufóricos. A J. não podia ir, estava tristíssima. Quando apareci os mais pequenos vieram logo ter comigo, abraçaram-me e deram-me beijos. As mais velhas inicialmente disseram-me que não queriam que eu as visse a nadar. Mas a C. disse que sim. Comecei a sentir-me no grupo. Rodeavam-me sentadas e conversávamos, sobre as lentes de contacto, sobre os óculos e sobre a família. A M. disse-me que vivia numa casa pequena porque não eram ricos. Perguntou-me se eu era rica. Disse que não. A C. disse-me que tinha cinco irmãos, e seis sobrinhos. Eu disse-lhe que a mãe dela era muito bonita.

Estavam sempre a contar os minutos para irem. A J. e o D. vieram dar-me beijos. Fomos a pé para a piscina da APPCDM.

Chegámos à piscina, elas queixaram-se de que os rapazes na semana passada tinham ido espreitá-las. Quando eu e a Araci entramos na casa de banho disseram-me que não queriam que as víssemos nuas. Mas logo se habituaram à ideia, ajudei-as a pôr as toucas e despiram-se. A felicidade era geral. Estavam cativadas pelo professor que acham lindo e pela sensação de nadarem. Queriam a atenção para todos os movimentos que faziam, chamando repetidamente por nós. Quando não olhávamos ficavam ofendidíssimos. Esta partilha e entusiasmo foi bom para mim e para as profissionais da Oficina. Sentia-me como uma mãe, estava feliz pela alegria deles a entrarem na água.

No fim da aula, tomaram banho nas cabines em grupos adolescentes, as mais velhas juntam-se em grupos diferentes das mais pequenas. Por fim, fecharam-se na única cabine que tinha porta para se vestirem. Saltavam de um lado para o outro, saíram, lancharam e viemos embora. Viemos juntos até ao fim da ludoteca, ao portão que dá para o bairro. A C. disse-me que estava cheia de sono e que ia jantar, ver os morangos com açúcar, e depois cama.

Estava cansada mas projectava um rumo que se aproximava, uma luzinha no fundo brilhou.

18/01/06

I. estava amuado por a Teresa o ter suspenso ontem... Teve uma discussão inicial para o chamar à razão e consciencializá-lo dos seus actos. Depois de ter ficado um tempo a pensar nas suas atitudes, voltei para ao pé dele. Entrou em cisma, não quis fazer nada. Tentei falar com ele e chamá-lo à razão, mas ele disse que o estava a chatear. Quis ouvi-lo mas ele não falou. Foi malcriado e maldisposto. Levantei-me e sentei-me noutra mesa a trabalhar. Chamou-me para mostrar fotos e filmes de break.

Eu respondi-lhe que estava triste com ele que infantilmente dançou e fez-me festinhas nas costas, como se não fosse nada. Nunca assumiu o que lhe dissemos, nem ouve, nem olha de frente para ninguém. Comecei a falar com ele:

- Que queria fazer da vida? Trabalhar ou olhar para o céu? Tens de crescer para assumir um compromisso, era como um contracto. Comprometeu-se a vir e a trabalhar nas horas marcadas e não há mudanças, porque ele não deve poder decidir sempre o que quer e como quer fazer. Disse-lhe que me preocupava com ele, mas se nem ele próprio acreditava em si mesmo, como podíamos nós acreditar?

À tarde, o R. e a C. vieram para a sala onde eu estava. O R. queria ir pesquisar no computador, a C. pediu-me para fazer os t.p.c., porque não ia à capoeira e depois não tinha tempo. A Xana disse que só podia fazer t.p.c. às 6 horas. Mas eu já tinha acabado de fazer com ela, até porque achei que era um espaço livre, ou seja, se alguém quisesse fazer os trabalhos em vez das brincadeiras fazia.

Durante o lanche estavam todos/todas aos berros e a atirarem os pães uns aos outros. Começou a capoeira, é impressionante o efeito que o mestre barão tem nestas crianças, ficam petrificadas, respeitam-no acima de tudo, ele transmite-lhes confiança e valores. Nesse momento voltei para o escritório para poder trabalhar, mas a C. pediu-me para a ajudar a desenhar. Não tem confiança nem auto-estima sobre si própria. Também a S. esteve sempre do lado a dizer que ela não conseguia desenhar. Ajudei-a e tentei convence-la de que consegue fazer sozinha.

19/01/06

I. veio de manhã e portou-se bastante bem. Chegou muito cedo, às 9h em ponto. Falou sobre o encontro do dia anterior com a namorada. Não voltaram a andar, mas estão a tentar a aproximar-se. Estão a ir com calma. Depois das suas confissões perguntei se queria trabalhar e acabar as tarefas. Veio trabalhar para o computador com o boné posto. Pedi-lhe para tirar o boné, tirou. Acabou as tarefas de ontem rapidamente, não demonstrou qualquer dificuldade, quer na sua realização, quer na interpretação dos conteúdos das mesmas. Fez tudo em 15 minutos, pois aguardava pelo prémio: imprimir uma foto da namorada.

O factor subjacente às tarefas é que o entusiasma e não as próprias tarefas, de qualquer modo, demonstrou ter iniciativa e ter ideias quando as quer ter.

Às 10 horas fui a uma reunião do Projecto Acreditar com a Neusa à Escola EB 2/3 Manuel de Oliveira. A reunião era constituída pela: psicóloga e assistente social da escola, por quatro membros do Projecto Acreditar (1 psicóloga, 1 assistente social, 2 professores de TIC e de Teatro/apoio). A reunião do projecto ocorre semanalmente para se pôr em confronto todas as situações envolventes dos alunos do 5º e 6º ano abrangidos pelo projecto. No âmbito destes anos foram seleccionados 80 alunos/as com problema de absentismo escolar, insucesso ou abandono, sendo o propósito deste projecto diminuir esses elevados índices e motivá-los através de um conjunto de estratégias e de actividades.

Voltei para a Ludoteca. O I. vinha a sair disse que não vinha à tarde. Pensei que estava a brincar, mas não veio mesmo. A J. não me deixou trabalhar, pediu-me para vir para ao pé dela, brincar. Estavam a fazer pinturas. Durante este tempo que estive na Oficina de Animação fui falando com a Dona Guida, e retirando informações sobre a vida no bairro de Aldoar e sobre o início da Associação. Depois de falar com a D. Margarida, o I. apareceu com uns amigos e começaram a dançar break. Quando as crianças começaram a chegar, entravam na sala e ficavam deslumbradas a vê-los a dançar. O I. teve vergonha, não dançou. As raparigas estavam a gostar.

A C. veio mostrar-me os t.p.c. que fez ontem, em que teve um muito bom. Estava feliz com um sorriso de orelha a orelha. Dei-lhe os parabéns!

20/01/06

De manhã o I. ao contrário de ontem, reagiu muito mal à mudança de tarefas. Tinha como intuito fugir um bocado à rotina dos computadores e pedi-lhe para mudar os pregos do placard onde estava pendurado o quadro que ele fez para a namorada. Queria pôr o placard na horizontal, achando que ele ia ficar contente por estarmos preocupadas com o trabalho dele. Mas ele reagiu muito mal, mandando-me impulsivamente pendurar eu e martelar os pregos. Impulso a que eu reagi saindo do lado dele. Levantei-me. A Teresa começou a falar com ele, mas estava com os walkman e os headphones ligados, portanto, não a ouvia. A Teresa pediu-lhe para tirar, mas ele não quis, levantou-se e tentou tirar-lhe. Ele ficou furioso a dizer que ela ia pagar pelo estrago. Amou e ficou calado. Depois teve um conversa decisiva relativamente ao seu papel na Ludoteca. Decidiu ficar, pediu-me desculpa e voltei para ao pé dele. Sinto que só me pede desculpa porque quer estar aqui. Só sou fixe quando não exijo nada dele. Sinto-me indiferente.

Pregou os pregos com um ar chateado e sonolento, como se fosse mesmo uma obrigação. Depois da tarefa feita pediu à D. Guida para a acompanhar ao café para comprar um bolo. Às vezes sinto que só me pode estar a gozar. Há dias em que demora a tarde inteira a fazer uma tarefa simples, mas não por ter dificuldades, mas por ser preguiçoso.

À tarde o grupo estava a fazer exercício no recreio. A C. veio ter comigo quando me viu chegar e disse que queria subir comigo, que não queria fazer exercício. Subimos para a sala e sentámo-nos a ver o álbum de fotografias do desfile de Carnaval. A C. mostrou-me entusiasmadamente fotos da mãe que acha linda e das suas máscaras de Carnaval. De repente pegou numa caneta e começou a riscar a mesa. Mas a J. imitou-a, picavam-se e provocavam-se mutuamente. Quando dei por mim já estavam as mesas todas pintadas e elas a rirem-se muito. Não tinha controle sobre elas. Elas riam-se e pintavam-se uma à outra. No fim, disse-lhes que tinham que limpar tudo. Começaram a limpar, e a sujarem ainda mais com água e detergente que espremiavam do pano sujo. Não percebo o que as leva a reagir deste modo. A J. foi posta na rua, porque depois a outra fez queixa dela. Não funcionam segundo uma lógica íntegra e amiga. Primeiro provocam-se e depois denunciam-se.

Voltaram todos para cima, para o lanche e os t.p.c. Como era Sexta-feira foram todos embora bastante cedo, a partir das 18 horas. A reunião que estava marcada para com os/as mais velhos/as para falarmos da ideia de criar um grupo dos mais velhos, não ocorreu porque só vieram 3. Resolvemos adiar.

Tenho pensado muito no projecto de desenvolvimento de competências do I. Não sei como posso estimular um rapaz que para além de ser infantil e estar numa fase problemática da adolescência, de afirmação e imposição, não quer crescer nem aprender. Finge saber menos do que sabe para ter sempre alguém do lado a forçar. Não faz esforço para aprender, nem para querer saber. Sinto-me inútil como hei-de cativar um miúdo que não se interessa por nada?

24/01/06

Quando cheguei soube que tinham reunido com 3 mais velhos na tarde anterior, mas como eu não estava marcaram outra para 5ª feira à tarde. De manhã o I. veio, chegou a horas, na véspera teve um comportamento muito impulsivo e repentino, mentiu à Neusa. A Teresa teve uma conversa com ele, leu o regulamento dos cursos profissionais, perguntou se ele queria ficar. Ficou, fez a auto-avaliação e as regras que achava que deveriam existir no local de trabalho. Tive uma reunião com a Teresa e sobre as competências do I. e o que se podia tentar fazer.

À tarde chegaram os jovens amigos do I. para filmar a dançarem break. Tínhamos combinado às 2h30, só chegaram às 3h, já só tinham meia hora que foi o combinado de manhã. Filmaram, o I. não, Percebi que

nunca estive para filmar apesar de nos ter dito que estava magoado no joelho. Percebi que a única forma que o I. tem de se impôr perante o grupo é ajudando-o a concretizar os seus objectivos, por exemplo a facilitar a filmagem. O I. quase desaparece no meio deles, que são bastante mais maduros. No fim, estive a ver a filmagem com o grupo e a cortar partes que não queriam que permanecessem. O I. nem falou, nem se aproximou. Não sei se tinha ciúmes ou se queria parecer distante. As crianças começaram a chegar.

A S. não queria fazer nada, veio para ao pé de mim. Desconfiei, mas pediu-me para a ajudar a escrever um texto no computador. Pude perceber que tem muitas mais capacidades que aparenta, que são camufladas pela pouca auto-estima e falta de confiança. Queria a minha ajuda mas tentava sempre impor-se mostrando que ela é que sabia. Disse que queria ficar comigo, não queria ir à piscina. Mas expliquei-lhe que eu tinha de ir à piscina e que queria que ela viesse comigo. Veio, mas não se quis vestir. Ao fim de um tempo convenci-a e lá se vestiu, saltou para a piscina. Nunca pensei que tivesse algum impacto sobre ela. Deve estar a tentar fazer ciúmes a alguém ou por me ver perto das outras quer aproximar-se também.

Não percebi, mas fiquei alegremente surpreendida.

25/01/06

O I. chegou e fez as tarefas em 30 minutos. Às 9h30 já estava pronto para não fazer nada. Quis fazer com ele as coisas da tarde mas ele já não quis. Começou a ficar impaciente e a implicar com todas nós. “- Vocês tratam-me como um chaval. Só me dão coisas de chaval. Já era assim no PIEF. Estão sempre a cobrar vocês. SE quiseram fazer foi porque quiseram. Se não me querem dar não dêem. (relativamente ao filme).

“- Que pensas fazer então? Que coisas de adulto? Um texto e a interpretação do texto?”

“- É, as 11... Isso é uma seca. Queria ajudar o stôr de Capoeira e na natação.”

“- Acho óptimo, e no resto do dia?”

“- Não sei...”

“- Queres estar aqui ou queres ir para casa?”

Falamos sobre o tempo dele na Alp. Ele não quer sair porque se sente protegido. Vive entre a ambiguidade de ser criança e de querer ser homem.

26/01/06



O I. fez a auto-avaliação, viu o filme depois de ter pedido desculpas à Isabel pela má reacção ontem, e optou por fazer uma pesquisa sobre a cidade do Porto.

O I. demorou 1 hora e meia a pedir desculpa à Isabel por ontem. Consegui convencê-lo a ir pedir-lhe desculpa, mas ele andava para trás e para a frente a ganhar coragem. Sempre que ganhava coragem voltava para trás envergonhado, chegando mesmo a pôr em causa a aquisição do filme de break. Persuadi-o de que tinha reagido mal e tentei dar-lhe as explicações que não justificam o seu comportamento. Pediu rapidamente e sentou-se. Viu o filme e gostou muito. Pediu para levar o filme para os amigos verem. Disse-lhe que tinha de prometer que levava o filme à hora de almoço e depois à tarde trazia-o. “-Claro que sim!” Mas não veio mais.

27/01/06

Tive uma conversa séria com o I. na tentativa de o responsabilizar pela falta da véspera. Reagiu agressivamente, começando a insultar-me por eu não o ajudar nem aceitar as suas atitudes. Não fez o trabalho e entrou em sites pornográficos. Mande-o embora, uma vez que não queria falar, nem participar. No fim da manhã verificamos que não tinha feito nada, permanecendo amuado e calado comigo.

Comecei a pensar nas actividades que poderiam ser construídas no seio do grupo dos mais velhos. Projectámos a possibilidade de se construir um jornal, com entrevistas a pessoas do bairro, ter um sector desportivo, apresentar a festa de carnaval e de gigantones. Também pensei em abordar o tema das profissões, alargando os horizontes e as possibilidades que eles conhecem, já que me dizem que as únicas profissões que conhecem é empregada doméstica, professora, jardineiro e polícia. Seria interessante convidar pessoas de todas as profissões para falar sobre o seu dia-a-dia. A ideia de se fazer um filme apresentando o bairro também foi crescendo.

Neste momento ainda punha como prioridade a dinamização e decoração do espaço do grupo, enquanto local de convívio e de partilha. Juntamente com a Xana e a Araci pensava em actividades e materiais de sensibilização para determinadas áreas (saúde, alimentação, sexualidade). Ainda que a reacção inicial tenha sido positiva ocorreram vários constrangimentos e conflitos que levaram à necessidade de se repensar nas actividades e nas disponibilidades deles

De qualquer maneira elaborei uma folha de presença e uma com as datas dos anos, e outra com as regras que eles definiram como sendo as necessárias para depois pôr no placard.

1ª reunião com o grupo dos mais velhos

Participantes: 4 jovens e 4 profissionais

Assuntos tratados:

1. integração dos novos elementos. Como faltei a reunião passada perguntei-lhes o que tinham falado na outra reunião. Responderam-me que iam formar um grupo para trazer coisas novas para a Associação, e que tinham projectado a construção de um jornal. Focaram o novo espaço que iam ocupar, valorizando muito a entrada no escritório.
2. Exploração do conceito de grupo. Nós, (Xana, Araci, Neusa e eu) tínhamos pensado abordar o conceito de grupo. A ideia de grupo dos jovens baseava-se em regras construídas pela negativa e não demonstraram ter a noção do trabalho de equipa e de coesão de grupo. Da tentativa de desconstrução desta imagem resultaram algumas ideias que definiram como os ideais para o trabalho do grupo: - partilhar um espaço; dar opiniões uns aos outros e respeitar as opiniões dos outros; podemos não concordar com as opiniões mas dizemos com calma e respeito; podemos fazer tarefas diferentes mas trabalhamos para o mesmo fim.
3. Definição do horário de funcionamento do grupo, decidiram que seria das 16 às 17horas para trabalhar no escritório sem poderem entrar e sair constantemente no espaço, das 17 às 17.30 lanche com os outros, e das 17.30 às 18.30 realização dos t.p.c., sugerida pelos próprios.
4. Tarefas a realizar nas próximas sessões: definir o nome do grupo e o logótipo, definir as regras, e os objectivos principais.
5. Avaliação da Reunião: balanço positivo, conseguimos abordar todos os pontos planificados, ainda que não tenhamos definido o objectivo subjacente à criação do grupo e às actividades inerentes.

Senti que estavam muito focados nas actividades concretas e nas regras implícitas de funcionamento do grupo.

Verificou-se uma participação activa de todos os elementos, ainda que a possa ter a certeza de que se vão comprometer devido à instabilidade diária e constante. Especificamente *dos/das jovens*: A R. inicialmente não assumiu a postura de responsabilidade, tentando perturbar o ambiente da reunião; a C. e o R. estavam muito empenhados, assumindo uma postura de liderança e ordem; a T. manteve uma postura mais observadora, tentando perceber o que se passava à sua volta, quais os objectivos do grupo.

Relativamente às *técnicas*: dadas as nossas directrizes o grupo correspondeu às nossas expectativas, embora sentíssemos que não conseguimos delinear a questão do objectivo.

Neste momento, sinto que é importante que os /as jovens tenham uma nova representação de si próprios, enquanto mais velhos. Não basta dizer que eles/elas são mais velhos/as. O facto de estarmos sempre a proibi-los e a puni-los, a berrar-lhes continua a ser uma forma de perpetuar a infantilidade que há neles/as. Não há coerência da nossa parte. A partir do momento em que os tratarmos indiferentemente, como se de facto

fossem mais velhos, talvez os/as leve a sentirem-se e a comportarem-se como tal. Para já vou tentar perceber até que ponto eles se conseguem adaptar ao novo espaço e à nova posição.

Afinal qual o sentido da Ludoteca? E deste inserido no contexto de bairro? O que é um bairro? O que é viver num bairro? Até que ponto a sua acção pode ser transformativa? E formativa numa perspectiva de mudança? Qual o impacto de uma Ludoteca no desenvolvimento sociocultural de uma zona desfavorecida? Qual a sua articulação com a globalização? Não pode ser um espaço de passatempo para fazer mais do mesmo. Como poderia funcionar numa perspectiva integradora, inclusiva e emancipadora?

Pensar no projecto de competências para o I. levou-me a pensar no sentido das mesmas. Estamos na era das competências mas simultaneamente numa era do desconhecimento, da incompreensão e da subjectividade, da abstracção. Já não somos concretos ou específicos, mas dinâmicos e diversificados – multidimensionais, e versáteis.

Quais as competências que eu tenho? Como posso desenvolver as competências no outro?

Competência tem três vertentes: a dos saberes, a das capacidades e a das situações-problema. Ser competente implica ter conhecimentos (saberes) saber- fazer, saber-estar, saber-tornar-se (capacidades), mas também, saber resolver problemas em contexto, integrando saberes e capacidades.

Para perceber a articulação da Ludoteca com as outras instituições preciso de observar os contactos que a Alp estabelece com as outras entidades, ir a reuniões com as directoras de turma de cada jovem para perceber a articulação que eles/elas próprios fazem entre a escola e a Ludoteca; De modo a perceber as competências que eles/elas estão a desenvolver, enquanto um saber integrado.

Considero que também devo pensar em fazer um levantamento do bairro, comparando o presente ao passado.

01/02/06

O facto de ser de Ciências da Educação, e a maioria das profissionais serem da mesma área que eu faz-me pensar na possibilidade de trabalhar ou não neste espaço. Considero que na Oficina de Animação um educador/a de infância tem mais espaço de manobra que um educólogo.

De manhã fui à reunião interinstitucional sobre o desfile de Carnaval e de Gigantones.

Depois fui à escola primária António Aroso falar com a directora que concordou que tivesse reuniões semanais com os/as professores/as das crianças. Acha que é fundamental haver articulações e ligações com os professores, no sentido em que trabalhamos todos para o mesmo fim, as mesmas crianças.

As crianças e as raparigas do grupo das mais velhas viram-me a mim e a Xana e vieram a correr ter connosco. Perguntavam o que estávamos ali a fazer e o que a prof. tinha dito. Não sei se queriam mostrar às outras que nos conheciam ou se estavam mais pacíficas, pois todos nos abraçaram com alegria.

Às 14h30 reunião com o I. e com a avó. Esta reunião seria decisiva para definir se ele continuava a vir ou não para a Alp. Desde à uma semana que andava desaparecido, e zangado comigo. Insultava-me sempre que eu chegava perto. A mudança radical de atitude dele perante mim levou-me a pensar seriamente em quais as razões para tal reacção. Mas não cheguei a nenhum consenso. A avó do I. é uma senhora modesta, trabalhadora, com um ar cansado, bastante motivada para falar e desabafar sobre o I. Ainda não tínhamos chegado ao fim das escadas e já me estava a dizer que não aguentava mais. “- Nunca chega a horas a casa. Desaparece durante horas, sem dar satisfação. Está sempre ao telemóvel à mesa e zangou-se com o irmão.” Tentamos falar com ela sobre a questão da adolescência, da falta que o irmão lhe faz, da necessidade de impressionar e chamar a atenção dos outros. Simultaneamente apelamos à consciência dele de que com 15 anos já não pode voltar para a escola, porque já não o aceitam, assim como não pode ir trabalhar porque ainda é menor. Contudo para entrar para um curso profissional tem que esperar, assim como todos os outros que estão na lista de espera, durante um mês ou mais. Mas durante esse tempo de espera têm que demonstrar se desenvolveram essas competências ou não para entrar no curso. Vão com um certificado de que têm competência e capacidades para desenvolver essa actividade. A única forma de a Teresa o poder avaliar é através do comportamento que ele demonstra na Alp. A avó falou abertamente comigo, sem preconceitos, sobre a história da família. O I. não gostou. Esteve sempre a olhar para baixo com o boné na cabeça e a mão no telemóvel ansioso pelas horas e pelas mensagens que queria receber. Não ouvia nada do que lhe dizíamos e a resposta às nossas perguntas resumia-se sempre a um encolher de ombros. Quando lhe perguntei se queria vir, disse que sim, mas porque foi obrigado pela avó. A avó quase que não o deixava responder se queria vir ou não, apenas dizia num tom ameaçador, “- Vais-te portar bem, não vais? Vens para cá não vens? É que senão digo à segurança social e ponho-te num colégio.” Vem para cá na mesma. Embora considere que este modo de persuadir não é benéfico, pelo que sente-se obrigado a vir e não porque tem vontade de vir. Não falou comigo. Sempre que eu dizia alguma coisa, olhava para mim com olhos de ódio. Sinto que algo se passou em relação a mim, não sei o que lhe fiz para me tratar tão mal.

02/02/06

O I. apareceu às 9.15, estava na Horta a tirar terra para plantar flores nos vasos com o R. O I. continuava amuado comigo, assumindo uma posição do contra, provocatória e infantil. Procura insultar-me sempre que pode e afastar-me. Chama-me chata e diz que não me quer aturar. Que eu não sei fazer nada, que estou sempre a falar. Antes que eu dissesse seja o que for, ele começava a discutir. Sinto que está mesmo magoado. Não sei que atitude minha provocou esta mudança no comportamento dele em relação a mim. Tudo que lhe digo para fazer, não quer fazer. Quando a Teresa chegou eu expliquei-lhe a situação e ela disse para falarmos os 3. A conversa entre os 3 foi difícil. Ele começou logo a dizer que eu era chata. Sem dizer quais as razões que o levam a dizer isso.

Sinto-me fraca por desistir mas ao fim de tantas tentativas de aproximação sinto que o melhor é afastar-me um pouco, para não me desmotivar a mim própria e não perturbar o ambiente de trabalho.

Estive com as mais velhas no escritório a fazer algumas actividades. Foi a primeira vez que vieram para a sala. Estava bastante desarrumada com móveis espalhados e fora do sítio. Estamos em mudança! A T. esteve a fazer etiquetas com os nomes para pôr nas plantas que nós plantámos hoje. As outras andavam meias perdidas sem aderirem às propostas que lhes pedi. Estavam entusiasmadas com o computador e ficam vidradas no monitor, mas não pode ser sempre assim. Depois do lanche pedi-lhes para escreverem novamente as regras do grupo dos mais velhos, no computador para imprimirmos e colarmos no placard. Fizem os t.p.c. ainda que estivessem meias perdidas no meio de tanta confusão.

03/02/06

Resolvemos pegar nos móveis novos e levá-los para cima. Remodelamos a sala com a ajuda de duas jovens do grupo. Eu queria que elas dispusessem as mesas e os armários como achavam melhor, mas acabámos por pôr de uma maneira mais racional. Elas achavam que a sala estava feia, mas ajudaram na construção dos materiais.

Ficou um pouco devassada no meio da sala de escritório. Sinto que estou a ser vigiada e observada, legitimamente avaliada, ainda que saiba que não é esse o objectivo. Sinto-me como um ratinho numa jaula, limitada às regras da sala de escritório e não às regras da sala dos mais velhos. A hipótese de ouvir músicas alto, de falarmos alto e de nos movimentarmos pelo espaço fica de certo modo limitado pelo olhar, ainda que, inconsciente, das outras profissionais.

A limitação do espaço, sinto-me constrangida mas vou tentar abstrair-me.

Hoje de tarde começámos a fazer o dragão. Quando na reunião falamos da construção de um gigantone e de um dragão não pensamos que podia ser o início das actividades diferenciadas entre os dois grupos. A Teresa sugeriu-me que fizesse só com os jovens como meio de os distinguir. Inicialmente estavam motivados/as, mas cansam-se rapidamente. Não podem estar todas a fazer o mesmo. Riam-se e falavam dos namorados. Estavam muito mais interessadas em escrever uma carta para os namorados no dia de S. Valentim. Procuravam na net postais e riam euforicamente. Estão na fase da adolescência que precisa de ser acompanhada, prevenida e de certa maneira controlada. Manter a atenção deles/as é muito mais difícil nesta fase, uma vez que há sempre a possibilidade do I. ou do H. irem a passar. Fiz uma carta com elas e chamei a atenção para o dragão não ficar atrasado.

A C. estava cheia de aftas não conseguia falar. Perguntei se queria que eu fosse com ela comprar o remédio à farmácia. Disse que sim. Mas a M. começou a falar de dinheiro e a perguntar como ela ia pagar? Constrangida a C. saiu sem ir à farmácia. Fiquei preocupada e fui comprar o remédio e levei-lhe no Sábado. Como é o bairro ao fim de semana? Mais calmo e pacato. Procurei a casa dela de bloco em bloco. Sentia-me confusa, é tudo igual, até que encontrei a C. de bicicleta que surpreendida olhou para mim e perguntou “- Estás aqui? Que andas a fazer?” Quando lhe disse que tinha ido lá de propósito para lhe levar o remédio ficou espantada a olhar para mim. Levou-me até casa dela para mostrar à mãe. A mãe veio falar comigo, agradeceu-me muito e mostrou-me o cabelo que pintara de outra cor. Apresentaram-me ao irmão e ao sobrinho bebé, que pesa kilos. Fiquei contente por a ver melhor. Senti-me mais próxima, principalmente quando me veio acompanhar até ao carro e no fim, berrou de longe “- Chau, Sofia!”

07/02/06

Só consegui reunir com a M. e com a T. para virem às tardes fazer o dragão. A C. andava furiosa porque não tinha biquini, resmungava com toda a gente que via à frente. A R. emprestou-lhe o dela. Depois no caminho veio-me pedir desculpa, disse que andava furiosa. Eu fiz um papel, tipo contracto onde elas/eles assinavam o seu nome nos dias do calendário em que vinham, como forma de se responsabilizarem. A C. pediu-me o papel para assinar. Anda apaixonada pelo professor, mas não admite. Ficou fura porque o professor não lhe ligou. A F. começou a falar do namorado que tem, perguntei o nome dele. Disse que não queria ir mais para a AIDA, e que não queria ir para o grupo das mais velhas. E por fim fez-me o elogio. “-Tu até és bonita é pena é seres beta.”

08/02/06

De manhã fomos à área de dia, aprender a fazer gigantones, apesar do professor do Pelouro do Ambiente não ter ensinado nada...

A C. e a R. não apareceram. A T. veio e quis ajudar na construção do dragão. A M. também veio mas não quis fazer nada, amuou porque queria ir lá para fora para ao pé do namorado, então foi para a Oficina perturbar porque obriguei-a a decidir que se queira estar na sala do escritório tinha de respeitar as regras. Passado pouco tempo voltou, disse-lhe que o namorado dela não ia gostar de ver o dragão dela todo feio, e ela veio logo trabalhar. A F. pediu ajuda para a construção de um castelo para a escola. Apesar de não me apetecer porque ela só vem quando lhe apetece, resolvi ajudá-la para ver se a cativo de alguma maneira, mas não me parece que tenha resultado.

Fiquei triste com a postura de desistência da C. quando apareceu, que encolhia os ombros a todas as propostas que lhe fazia, mesmo à de pertencer ao grupo das mais velhas. A F. perturbou porque queria ir lá para fora jogar futebol com os amigos. Juntamente com a Neusa fizemos um acordo com ela, de que se ela ajudasse até às 4h30 depois eu ia com ela até às 5h. Essa situação chateava-me um pouco, porque ficava meia hora lá em baixo de vigia, a tomar conta dela. Mas elas estavam sob a minha responsabilidade a partir do momento em que disse que queria trabalhar com elas.

A S. continua a insistir em andar comigo, principalmente porque eu ando com as mais velhas, suponho.

09/02/06

De manhã continuei a fazer o dragão com o R. o meu melhor parceiro do grupo dos mais velhos. Depois saímos para ir à exposição da Junta sobre brinquedos antigos, e o R. levou a câmara fotográfica para ir recolhendo material para o jornal.

De tarde: A T. começou logo a trabalhar no dragão, diz que cumpre o prometido e se assinou no papel tem de cumprir. Alguns não puderam entrar porque não tinham dinheiro, nem pago as cotas em atraso. Fomos novamente à exposição mas com o grupo todo, a T. ficou responsável por um grupo e a F. levou o amigo. A melhor maneira de os acalmar é responsabilizando-os por tomarem conta dos outros.

Fomos para a exposição, o Sr, que nos veio receber deu-nos lápis de cor e rebuçados. Ficaram todos contentes, quando entraram começaram a mexer em tudo, a pegar em todos os brinquedos. Impossível de controlar. De repente tinha virado o caos.

Para agravar chegaram mais três, que levei à secretaria para receber o presente. Mas nesse momento começou um cheiro péssimo, e reparei tinham lançado uma bomba de mau cheiro. Fiquei mesmo envergonhada, toda a gente da secretaria a olhar. Depois de meia hora cá fora de discussão, a tentar explicar-

lhes da imagem que fica da ALP e deles próprios, fiquei sem saber quem foi o culpado, porque todos se culpam uns aos outros. Até a sola dos sapatos me pediram para cheirar. Discutiram, berraram, juraram pela alma da mãe que não tinham sido eles. Fomos embora.

Mais uma vez reparei na necessidade que eles têm de destruir as coisas que não são deles. Não valorizam minimamente os objectos que os rodeiam. Esta situação expressou um pouco o motivo pela qual eles não são convidados para a maioria dos eventos e das situações.

Também tenho de pensar que são crianças de 10, 11 anos, mas ao mesmo tempo senti-me mal, sem poder, nem autoridade, sem respeito. Senti que se aproveitavam de nós, e que éramos, no mínimo, incompetentes por não as/os conseguirmos controlar. Sinto-me sozinha... e ainda mais indefinida profissionalmente, porque nunca me imaginei a tomar conta de crianças ou a discutir com eles por causa de asneiras.

Quando falei com eles sobre o sucedido, berravam mutuamente, choravam e juravam.

Cheguei a casa cheia de dúvidas e incertezas. Sentia-me fraca por não me ter imposto, não ter dividido o grupo em mini-grupos, por não os controlar, por lhes ter dado os presentes na mesma. Sentia-me revoltada pela passividade com que encaram os seus actos e os nossos nervos.

Afinal qual é o meu papel? Tomar conta deles/as? Ser auxiliar educativa, passiva e simpática? Não é isso que quero, mas é isso que faço. Apercebi-me que me tenho preocupado demais com o Fim, com os resultados do que com o processo. Quero ver coisas feitas sem antes as trabalhar. Quero um grupo a funcionar sem antes o perceber. Quero que elas se aproximem sem antes me expor. Acabei por me contradizer e ser incoerente com as minhas perspectivas educativas e inclusivas. Interpretei mal o meu papel enquanto estagiária que anseia por uma mudança. Fui imediatista com elas. Este meu processo de consciencialização, levou-me à constatação de que a construção de um grupo é um processo bastante lento, muito delicado, demorado e negociado. Não posso querer mudanças numa semana, num mês. O nosso trabalho é invisível a curto prazo, mas fundamental a longo prazo. Neste momento, senti que precisava de mudar de estratégia sendo que, aproximar-me do grupo, motivá-los, conhece-las e compreende-las torna-se a prioridade.

Tenho de estar preparada para a flexibilidade das propostas, dos currículos, dos projectos, pois tudo depende delas para que ocorra mudança e sucesso. Até agora andei inconscientemente a combater a ideia de que dependia deles, a partir deste momento vou-me entregar a eles/elas e ser levada pelas suas orientações. Vou-lhes passar o comando da reconstrução da Ludoteca. Mas afinal o que é a Ludoteca para eles? E como deveria ser? Esta é a minha questão de partida. O que eles/elas querem fazer e como querem fazer para que se tenha sucesso produtivo e construtivo. Será que na reeducação? Partir do saber deles, da conversa, do diálogo.



Comecei a pensar em várias dinâmicas, quebra-gelos, jogos, independentemente do espaço, porque todos os espaços são importantes para a investigação.

15/02/06

Sinto-me em baixo. Não posso deixar-me abater pelas frustrações deste tipo de trabalho. Mas a primeira reacção é ceder a elas. Não percebo como se pode motivar pessoas que não querem fazer nenhuma das propostas dadas nem sugerem alterações. Não percebo o que elas vêm na Ludoteca e o que as faz vir para aqui, quando não querem estar aqui. Já pensei em todas as estratégias: começar por trabalhar 30 minutos, depois pô-las lá fora, alternar com o fora e dentro, com o trabalho e a diversão. Já pensei em pôr o tempo de saídas fora no início da tarde, e no fim da tarde, optando pela última, visto que se forem logo no início da tarde não voltam mais. Mas nenhuma das alternativas era realmente convincente e motivadora para os manter dentro da sala a realizar uma actividade.

Sinto-me fraca por não conseguir agarrar um grupo de 11 anos, mas é muito difícil falar com quem não quer falar, trabalhar com quem não quer trabalhar, ajudar quem não quer ser ajudado. Não quero que eles/elas venham por obrigação para me ajudar, mas porque querem vir, esse é o princípio de um espaço lúdico e educativo. É cativá-los e não obrigá-los. Não me interessam as actividades em si, mas os sentidos que estão subjacentes a essas mesmas actividades.

Sinto que a C. gosta de estar aqui e de falar comigo, mas como quer mostrar à M. que não torna-se agressiva e distante. Perguntei-lhe o que queriam fazer na ALP? Se não gostam de estar lá. Responderam que queriam ir mais lá para fora. Eu disse que sim, se também estivessem cá dentro, não ligaram. Não há nada que as atraia neste espaço, neste momento, nem mesmo as relações. A C. hoje de manhã quando me viu na escola estava sozinha, e veio a correr para mim, abraçou-me com força e entusiasmo, mas à tarde em frente à M. já nem olha para mim. Parece que tem medo de falar e de se impor. Queria separá-las para poder trabalhar a auto-estima da C. a ponto de ela se valorizar e perceber que não tem que imitar a M.

Conversei com a Neusa e resolvemos ter uma conversa com as duas. Porque se de facto, nos apetece separá-las também é importante perceber que elas são muito unidas e têm muita influência uma sobre a outra, não me dando o direito de as separar. É como o amor do Romeu e Julieta, quanto mais se tenta separar pior para a relação. Durante a conversa a M. foi malcriada e agressiva, não se sentando na cadeira e admitindo que não queria fazer parte do grupo das mais velhas, dissemos para ela sair. A C. ficou, tentámos dar-lhe força e confiança para permanecer sozinha.

15/02/06

Estavam todos juntos. Vieram todos. A T., o R. e a F. começaram a pintar o dragão e a cortar panos para o cabelo. A C. e a M. não quiseram participar. Elas andam à deriva. Disse-lhes que se não queriam estar na sala podiam ir para a Oficina fazer outra actividade. Tento que a M. perceba que já não pertence ali. Fugiram as duas, e passado algum tempo entraram na sala a berrar e a criticar tudo o que os outros estavam a fazer. Não lhes ligamos. A posição delas continua indefinida.

Eu e a Xana falamos com a S sobre a vinda dela para o grupo dos mais velhos, algumas vezes, sendo encarado como um prémio e um reforço positivo pelo bom comportamento ao longo de toda a semana. Acho que percebeu bem e aderiu, pelo que o comportamento tem melhorado. Ao fim da tarde veio sozinha para ao pé de mim, enquanto fazia os t.p.c. Estou a criar uma relação com ela muito especial, penso que por olhar para ela de uma maneira diferente.

16/02/06

De manhã fiquei com o R. a fazer uma quadra para acompanhar o dragão. Contou-me sobre a escola dele, as aulas que mais gosta. O I. nunca mais apareceu.

Hoje de tarde estavam todos, os mais velhos dentro da sala, e os mais novos constantemente a tentar entrar. No meio da confusão pintavam o corpo do dragão chinês, acabando por estragar o pano. Fiquei muito triste, depois de tanto trabalho, não basta destruírem as coisas dos outros, como ainda, destroem as coisas deles próprios. Não percebi porque fizeram isso. De facto, aprendi que nunca mais os posso deixar sozinhos. Não discuti, fiquei parada a olhar. Atitude que aumentou a culpabilização da parte deles, pediram-me desculpa. Não reagi.

17/02/06

Fui comprar um novo pano de manhã. O R. ajudou-me a pintá-lo. Não sei se vai secar, assim espero... Fizemos as quadras. Só pensam no computador, o que nos faz perder o controle, porque só à força os conseguimos afastar. Não se interessavam nem pelo desfile, nem pelo gigantone, nem pelo dragão, não queriam saber qual era o nome... Voltei a falar com a M. relativamente ao grupo, porque sabia que ela ia levar a C. atrás, mas ela não deixou que a conversa continuasse e ocorresse, pois estava sempre a olhar para a janela para ver se via o namorado.

22/02/06

Conversei com a T. que me contou que todos os fins de semana vai para casa da avó ajudá-la porque o avô está doente. Vai de manhã ajudar a avó a arrumar a casa, dá o remédio ao avô, só depois pode ir brincar. Gosta muito de cozinhar. Neste momento não namora, fartou-se do I. porque andava sempre cheio de mulheres. Perguntei que idade tinha a avó, disse-me que tinha 63 anos, ri-me e disse-lhe que a minha tinha 93.

Hoje é dia de piscina. A R. estava preocupada porque não tinha biquini. Já tinha toda a gente descido, mas eu andava com a R. à procura de uma solução. Como demorámos a C. subiu e berrou por estarem todos à nossa espera. Eu disse que não ia logo, depois ia lá ter, ela ficou furiosa, disse que eu estragava sempre tudo e bateu na porta. Fiquei espantada com a reacção dela, porque não sabia que ela valorizava a minha presença na piscina.

O L. quis ir entregar à Junta um desenho de pedido de desculpa pela bomba de mau cheiro. Por azar a Dr<sup>a</sup> Paula não estava. Voltamos para trás. O L. é muito instável, ora me dá beijos, ora me dá berros. Disse-me que gostava de sonhar.

23/02/06

O desfile é amanhã. Estivemos a dar os últimos retoques. Acho que ficou bem. Para além do desfile do gigantone e do dragão ainda construíram um conjunto de instrumentos, tocando uma música enquanto marchavam.

Hoje resolvemos reunir com os sete mais velhos. A entrada de novos antigos membros, ou seja, o regresso de alguns, aumentou o número de jovens que era preciso integrar. A reunião correu bastante mal, a estabilidade que já estava criada com os cinco iniciais, foi por água abaixo com a entrada destes dois elementos extremamente influentes. Foi bastante perturbada e perturbador, não conseguimos resolver nenhum dos assuntos que tínhamos planeado, a não ser o nome do grupo – os 8 Aldoaritos. Contudo, penso que para 1º encontro não correu assim tão mal.

24/02/06

O desfile foi muito interessante. Juntaram-se as várias instituições de Aldoar. As crianças estavam excitadas e berravam ao longo do desfile por Ludotecas. Quando atravessaram o bairro no corpo do dragão, com toda a gente a ver, só diziam Ai, que vergonha! O dragão não ganhou o prémio, ficaram muito tristes e desiludidos. Fiz umas faixas de miss, para eles a dizer o Dragão Traquitante. Mas a maioria não quis receber.

02/03/06

Vinha preparada para ler uns livros mas a chegada do R. alterou-me os planos. R. pediu-me para o ajudar a fazer um castelo para a escola igual ao da F. situação que me causou alguns transtornos quando a F. soube. Durante estes dias a Neusa foi para a Oficina porque a Xana está de férias. Disseram-me que tem andado tudo muito mais sossegado. A Neusa perguntou-me se queria ir com ela à escola primária entregar o Projecto de Animação das aulas, neste caso específico sobre lendas. Como sempre os professores mudam de opinião constantemente, e quando chegámos disseram que era melhor enviar o projecto para o agrupamento. Antes de enviarmos o projecto para o executivo seria melhor perguntar aos/as professores/as se estão disponíveis ou não, para articular o seu trabalho com a Alp. Fomos à cantina onde as professoras tomavam chá do meio da manhã. Depois da apresentação da Ludoteca e do Projecto de Animação da biblioteca e das aulas, as professoras começaram a aderir um pouco. Depois aproveitaram para desabafar e falar um pouco de algumas situações constrangedoras e imprevistas que se têm passado no contexto escolar. Viemos embora.

Se eles para irem para o recreio têm de ir acompanhados, como controlá-los lá dentro mais de 2 horas? Eu não posso deixar o grupo porque uma quer ir lá para fora.

A tarde estava calma. Estava a chover e poucas crianças. A Neusa ia fazer uma experiência com os da Oficina. Mas a R. e a C. estavam comigo e não queriam ir, mas como eu queria observar o modo de funcionar da Neusa acabei por conseguir convence-las e fomos. Gostaram da interacção, foi bom. Mas no fim quiseram voltar para o escritório. Sinto que o que mais gostam de fazer é falar, têm imensa necessidade de conversar, as actividades são pretextos. A C. disse-me que amanhã ia para casa do pai, mas não queria ir. Gostava de ficar na Alp até às 6.30.

Continuava na tentativa de decorar o espaço.

Depois do lanche voltamos para a sala. A F. que durante o lanche tinha estado muito calma revelou-se neste momento. Enquanto ajudava a C. a fazer o t.p.c. os outros estavam sentados na mesa a conversar e a fazer

desenho para o espaço. Da conversa sobre os namorados, passaram para os abusos e elogios ordinários na tentativa de provocar. A F. começou a armar-se e a dizer palavrões relacionados com o sexo, os outros riam-se porque ela é a líder. Mantive-me sempre séria, a olhar para ela sem demonstrar o mínimo de graça, até que tive que me impôr e berrar à F. até tirá-la de lá à força, principalmente quando me apontou uma pistola e mandou um estalinho. Custa-me estar sempre a proibi-los de dizer palavrões porque eles vivem no meio deles, mas tem de se manter essa postura moralista e educativa. A C. ficou prejudicada não fazendo os t.p.c., não se respeitam uns aos outros. Olhei para a F. que me disse o que me vais fazer? Vais fazer queixa ao meu pai? Á Teresa? À Neusa? Não vou fazer queixa a ninguém apenas deixei de confiar em ti. Vou mudar a minha forma de estar contigo.

Tive pena de não poder observar o comportamento da Neusa com eles. Porque será que é tão diferente? Confiança? Estratégia? Conhecimento?

A minha investigação gira em torno da Alp, do meu papel na Alp, e da sua articulação com a escola, o bairro e os amigos.

03/03/06

Depois de me ter irritado tanto com a atitude da F. ontem e com o riso cúmplice do R. sinto-me mal por lhes ter berrado. Mas sinto que estou mesmo a ser testada. À tarde não chegava ninguém, estava ansiosa que chegassem, não sei se com medo ou se com vontade.

Aproveitei a demora deles para estar na Oficina com a Neusa, a tentar perceber como era a dinâmica do passado. Vieram poucos. Estávamos a fazer flores para enfeitar o placard.

Elas têm uma necessidade enorme de sair, e furar as regras, Estão sempre a pedir para irem à Sociedade Portuguesa, que é um café fora dos muros da escola.

Hoje tinha planeado vermos os Morangos com Açúcar, como forma de ouvir as representações que eles/elas têm da realidade e da ficção. Pedi-lhe para me irem contanto, como se eu não soubesse nada da história. Idolatram uns, insultam outros, porque são lindos ou feios, ou “macacos” por não estarem com os que elas querem. Contaram diferenças da realidade e da telenovela. Vivem no mundo da ilusão e do sonho, sem os distinguirem enquanto actores e pessoas. Não separam as personagens que encarnam da realidade. Apesar de estar a ser um momento muito agradável, a sessão foi interrompida pela entrada efusiva da J. e da F. que perturbaram e condenaram o momento.

Falam sempre de namoradas/os, mas o que será um namorado para elas/eles? Ou o amor? E o sexo? Ainda não consegui perceber, falam tímida e naturalmente sobre as coisas, demonstrando saber mais do que eu pensava, ainda que estejam na idade dos amores platónicos e imaginários.

A Horta começou a ser o espaço de maior convívio, porque estão concentrados todos na mesma tarefa, no mesmo sítio e vamos conversando. Sentem-me mais à vontade.

07/03/06

A Teresa deu-me vários livros, sinto a necessidade de definir o meu projecto e as suas etapas. Decidi ir para a piscina, para dentro de água, pelos bons momentos de interacção que se proporcionam. Contudo, não pude deixar de me sentir intimidada pelas condições dos balneários, que são sujos, frios, e desconfortáveis. Para além de que foquei a impossibilidade de me vestir e despir ao pé deles, pelo que há um distanciamento a manter. Resolvemos que eu levava um fato de treino e que saía 15 minutos mais cedo e não tomava banho no local.

08/03/06

Preparava-me para ir à escola, mas a prof. Rosa adiou para sexta. O R. apareceu, queria fazer experiências, pediu-me para procurar na net como se faz pega-monstros.

Tiramos várias e estivemos a fazer. A área da ciência é pouco desenvolvida.

Porém esse momento de inovação foi interrompido pela reacção atípica do R. que ultimamente tem sido visível. Começou a resmungar e a ofender-me a mim e à Xana. Não sei o que se passa com ele, está a entrar em fase de afirmação. Depois de ter ido embora consegui continuar as minhas notas de terreno.

Durante a tarde as provocações continuaram. A F. está nitidamente a testar-me. Fui à horta plantar o girassol vermelho. A T. adora flores e plantas. Tive de acompanhar a F. a casa para tomar um remédio. Ela não queria companhia mas teve de ser, não podia ir sozinha. Tem vergonha de mim no meio do bairro com ela, porque parece estar a ser vigiada e controlada por um adulto. “Tenho vergonha de andar contigo. Não fales para mim.” Perguntei se podia olhar, disse que não. O pai da F., um homem alto, muito magro, com covas na cara e cabelo espetado, muito moreno com brinco e tatuagens recebeu-me educadamente. Convidou-me para entrar, não gosta de gente na porta. Expliquei-lhe que tinha ido com a F. não porque não confiava nela mas

porque não a podia deixar andar sozinha. Ele disse-me que era quase a minha obrigação e dever, e que agradecia muito. A F. queixou-se de dores de barriga e cólicas. O pai falava com ela cuidadosamente enquanto lhe dava os remédios. Sentou-se na cama desfeita, enquanto dizia “- Bebe tem de ser. É amargo?” Depois a gata aproximou-se de mim, e eles foram mostrar-me as crias. A F. à frente do pai tratava-me bem, cuidadosamente, perguntando se eu não queria um gatinho. Mas saímos de casa, a F. voltou de novo a habituar-se à postura dela de resistência, prepotente e arrogante comigo. Pediu para eu ir com ela à Sociedade Portuguesa, mas para não entrar porque tinha vergonha.

Perguntei ao R. se amanhã queria ir comigo à Amostra do CLIA, disse que não. Ele anda desligado. Fiz o ofício para ele dar à mãe, mas ele não me pareceu anda interessado.

09/03/06

Hoje fui ver as amostras do CLIA à biblioteca Almeida Garrett. Fui à Alp buscar o R. que não quis vir, não entregou os ofícios à mãe, por isso mesmo que quisesse não podia ir. Foi muito interessante, observei os filmes realizados juntamente com escolas e com uma apresentação animada pelos dois profissionais do CLIA. Gostei imenso dos filmes de animação que retratavam questões da vida, da morte, do bairro, da sexualidade. Estavam muito bem feitos. Marquei uma visita na próxima semana. Voltei para a ALP, o R. estava lá com a Xana, mas foi bastante malcriado, respondendo sempre mal a todas as vezes que eu lhe dirigia a palavra. Foi-se embora a resmungar a dizer que não mandávamos nele, como se estivesse a fazer um favor por nos aturar.

À tarde só veio a T. que estava doente. Fomos à horta plantar salsa. É muito cuidadosa e sensível. Disse-me que tinha passado mal de manhã, e que a mãe tinha gostado muito de mim. Achava que eu era bonita. Agradei. Falámos da hipótese de o tio que é jardineiro vir ensinar os/as meninos/as a trabalhar na Horta. “- Já sei qual vai ser a minha profissão. Jardineiro.” E riu-se muito. É muito carinhosa, abraça-me sempre que pode. Viemos para a sala e fizemos pasta de papel, que não fazia desde que tinham entrado as novas (Xana e Araci). Ela gostava de mexer com as mãos. Depois pedi-lhe para desenhar numa folha grande o nome do grupo para pormos na parede do escritório. A S. pediu para vir ajudá-la. Perguntei-lhe o que faziam ao fim de semana. S. disse “-Não sei o que faço.” A S. nunca tem iniciativa de contar as coisas, de se expor, quer sempre que as pessoas lhe indiquem o caminho. Fala sempre a rir, envergonhada por algo que possa estar a dizer de mal.

A T. contou-me que a mãe vai comprar cortinas da Barbie, e pintar as paredes de rosa, porque o candeeiro já tem. A S. pintava as letras depressa, para mostrar serviço. A T. caía em cima da folha de sono e cansaço.

Disse-lhe que estava com má cara, era melhor ir embora, fui-lhe fazer um chá. A S. acompanhou-me sempre as saltinhos. Enquanto a T. bebia o chá a muito custo porque não gostava do sabor, mostrei-lhes uma revista sobre a vida da Lili Caneças. Perguntei se achavam que ela era feliz? A T. fez cara de que não. Disse que ela estava melhor depois da operação, era bonita. Depois viram uma entrevista duma actriz dos Morangos com Açúcar com o seu namorado da vida real, senti necessidade de lhes distinguir a ficção do real.

Levei a T. a casa. A mãe que está sempre em casa viu-nos da janela e veio logo perguntar onde íamos. Abriu-me a porta simpaticamente e disse que tinha dado 2 hambúrgueres de frango e que ia fazer uma canjinha. Agradeceu, e eu voltei.

Falei com a Teresa sobre a possibilidade de fazer um filme no CLIA com os/as jovens sobre as suas representações sociais. Tenho de afunilar as questões que quero representar – sendo que quero representar uma família de bairro, as suas profissões, passatempos, relações interpessoais, amorosas e familiares.

10/03/06

De manhã a S. apareceu não teve aulas e pediu para ficar comigo. Também tinha de ficar porque a Xana foi a uma reunião com a Acção Local. Fomos fazer peixes para pendurar na casa de banho, desenhamos e pintamos. Perguntou-me quando eu ia embora. Respondi-lhe que tinha de sair mas era só meia hora.

Fui à escola, deixei a S. com um livro de imagens, canetas e folha para desenhar. Na escola fui apresentada à Prof. Ana que se disponibilizou a estar comigo na próxima 3 feira. Não encontrei a prof. das outras. A C, veio ter comigo, disse que não tinha aparecido na Alp porque não tinha dinheiro para pagar a cota. Retratou-me o último episódio dos Morangos para podermos escrever. Pedi-lhe para não se esquecer e voltar a contar-me tudo à tarde. A M. veio a correr, abraçou-se a mim e disse à prof. é a Sofia da Alp, onde eu ando. Mudam muito de comportamento, gostam de mostrar aos outros que me conhecem.

Voltei para a Alp e encontrei a S. no mesmo sitio a desenhar. Ficou toda contente. A avó foi lá procurá-la porque ela não tinha avisado para onde ia. Disse-lhe para se ir despedir das outras técnicas ao escritório, não queria ir, mas começou a rir-se, espreitou e disse Adeus, fugiu logo. Fui ter com a avó e antes que começasse a discutir, reforcei o facto de se ter portado muito bem, os olhos da avó brilharam de orgulho, e os da S. de espanto por alguém lhe fazer um elogio.

À tarde tinha preparado várias actividades, mas como apareceram outras prioritárias para o dia do pai, e para o dia da árvore fizeram-me alterar os planos. Dividimos o grupo em tarefas. A F. não quis fazer nada,



sempre a responder mal a todos os que faziam a prenda para o pai. A C. chegou e também não quis fazer anda. O grande problema dos/das jovens é que nunca querem fazer nenhuma das actividades, nem as da Oficina, nem as propostas por mim, só lhes apetece estar deitadas a ouvir música e a sonhar. Fomos para o escritório a C. começou a escrever o final da telenovela.

A questão do lanche também dava sempre espaço a discussões porque todos queriam fazer o que lhes apetece, não pode ser. Há horas para uns e para outros, não pode ser individual, ainda que perceba a obrigação de se ter uma hora própria para comer.

O ambiente no escritório estava pesado. Os mais novos estavam sempre a entrar e a sair do escritório, e quando não entravam batiam constantemente na porta. Elas falavam alto e berravam, a Isabel e a Neusa estavam furiosas porque não conseguiam trabalhar e eu estava cansada. A T. foi das poucas que aceitou a medalha do Dragão e disse-me que tinha pendurado na sala.

15/03/06

Observamos um episódio dos Morangos com Açúcar, em que um roubava o bar da escola.

- O que é que o irmão fez? (perguntei eu) Estava a roubar?
- O Manel roubava e punha na mochila dos outros. (T)
- Roubava dinheiro? (eu)
- Não, leitor de cd's. (T.)
- E punha dentro da mochila dos outros para os culpar? (eu)
- Sim. (T.)
- Então ele não ficava com as coisas? (eu)
- Algumas ficava, mas quando apareciam pessoas escondia. (T.)
- O Gil viu o Manuel a pôr o telemóvel na carteira da Teresinha, e ela ficou culpada. (T.)
- Esta cena da noite entre eles, a Susana e o Dino ainda não foi, pois não? A noite vai ser só hoje. (R.)
- Pois é... Ai, vão estudar. (S.)
- Vão o quê? (eu)
- Vão estudar. Vou-me rir totil. Em vez de passar a noite, vão estudar. (S.)
- E este macaco. (R.)
- Quem é o macaco? (eu)
- O Tomé. (R.)
- Como é que ele pôs aquilo na mochila dela? (eu)
- Porque a mochila estava aberta, o Manel viu e botou. (T.)

- Vocês já viram alguém a fazer isso? (eu)
- Eu não. (S.)
- Há muitos roubos na vossa escola? (eu)
- Não alguns... O Rui foi expulso.
- Estes professores são namorados? Vocês têm algum professor namorado?
- O Prof. Duarte e a Prof. Yolanda. (T.)
- O que acham que vai acontecer hoje entre a Susana e o Dino?
- Esta noite? Vão estudar. (S.)
- Porquê? Ela é que quer?
- Ela é esperta. (S.)
- Mas ele não se vai declarar? Porque dizes que ela é esperta?
- Porque ela sabe que ele quer passar a noite só para fazer, pronto... Você sabe. E vão estudar porque ela não quer. Mas ela gosta dele. (S.)
- Ela gosta dele e vai admitir. (R.)
- Ele admitiu, que queria passar a noite porque lhe ama, e ela é que não admitiu. Mas ainda não é esta noite. (S.)
- O Fred vai ser pai. (T.)
- Pai?
- Vai ter um filho com a Alice. Ela diz que não quer ter filhos, diz que é muito nova, mas ele quer.
- Vocês acham bem eles terem? Não a acham muito nova? (eu)
- Eu acho que deviam ter um.
- Mas ela é muito novinha, não é? E um bebe dá muito trabalho... (eu)
- Eles agora que estão sozinhos sem a Teresinha...
- Olha aqui o Projecto Acreditar da minha escola. Na praia onde nos fomos. (S.)
- Nós estávamos assim. (apontando para a fotografia) O store que nos estava a ajudar.
- Foi na praia de Leça? De Matosinhos?
- Acho que Gaia
- Mas vocês iam para a praia no verão?
- Íamos.
- Com a escola e o professor?
- Sim, e fazíamos isto.
- Em relação ao Manel, vocês acreditam que ele não está a mentir?
- Não. Ele não quer é ser expulso.
- Mas ele fez muito mal não foi?
- Foi...
- Este gostava de outra não era?
- Era, sabes que os rapazes mudam de miúda como quem muda de cabide.(S.)

- Ai é, já tiveste assim um? (eu)
- Já. (S.) Muitos.
- Muitos? Que mudaram assim? (eu)
- Sim. (S.)
- Há alguns que não são assim. Há alguns que mudam rapidamente, mas há outros que quando gostam, gostam.(eu)
- O quê? (S.)
- Quando gostam, de uma rapariga podem gostar muito tempo?
- É? (S.)

(cena do roubo)

- Foi apanhado em flagrante.
- Já apanharam alguém assim? (eu)
- Não.
- Ele é mentiroso.
- O que acham que a professora devia ter feito? (eu)
- Expulsado.
- Acho bem.
- Acham que é a única forma? (eu)
- Na minha escola também é assim. (S.)
- Conheces alguém? (eu)
- Sim, o X. foi suspenso e expulso.
- O X. foi porque não trabalhava nas aulas.

(quando aparecia a rival da principal)

- Esta macaca. Que nojo me mete esta macaca.
- Ela é modelo.
- É feia.
- É bem pior que a Matilde.
- A Matilde é formosa.
- Mas elas também são produzidas, passam muitas horas a pintarem-se e a arranjarem cabelos. Elas não estão assim sempre. (eu)
- Mas ela é mesmo assim.
- Eu já tive com ela no parque Nascente e ela é mesmo assim. Tem um cabelo mesmo lindo.

No fim, falei da actividade para o dia do Pai, em que pensámos fazer uma tarde de jogos com os familiares, e um jogo de futebol. A C. disse que o pai não podia vir, o irmão também não porque ia todas as tardes para o ginásio e a mãe tinha problemas de ossos.

Depois da reunião que assisti entre a Teresa, a Araci e a Xana começámos a pensar em vários aspectos necessários a mudar:

- Temos de ter sempre actividades alternativas, várias opções para os vários interesses;
- Dividir o grupo nos dois espaços da Oficina para termos um maior controle;
- Relação firme, confiança e autoridade;
- Regras estabelecidas, não se pode permitir tudo, nem as regras podem ser encaradas como forma de punição e de castigo, antes deve ser a motivação pelo lúdico.
- Deve-se tentar explorar os campos da Ciência, da História, e da Plástica.
- A desocupação sistemática e o saltitar entro e fora;
- Comunicar e contactar com as pessoas que trabalham aqui à mais tempo para poder encontrar correspondência.
- Agir para prevenir o conflito e não para agir sobre o problema.

14/03/06

O dia da árvore aproxima-se. Temos de pensar numa árvore original. A reunião com a Prof. Ana. Quando a prof. Chegou à sala pela primeira vez tentaram abusar mas a prof. pôs logo em sentido, mostrando que não os deixava fazer o que queriam. Apesar de a prof. admitir que por feitio não lhes pergunta muito sobre a sua vida, os seus dias, não lhes dando espaço para se abrirem e falarem como na ALP.

Disse que inicialmente a M. e C. estavam sempre a chatear os outros, a falarem e a rirem. Separou-as e começaram a portar-se bem. A C. tem bom rendimento, faz tudo rápido, trabalha educadamente apesar de ter muitas dificuldades na escrita e leitura.

A Prof. tentou organizar no início do ano uma reunião com todos os pais, apareceram 4, que não ligaram muito ao que ela disse, estando sempre distraídas com qualquer coisa. Considera que os pais são os primeiros a desvalorizar a escola e as suas referências.

As formas de ameaça que aplica são, o recado na caderneta e a ausência do intervalo. Dentro da sala de aula portam-se bem porque têm regras muito explícitas e implícitas que os controla por si só. No exterior perdem o controle. Por fim, contou-me mais algumas informações sobre algumas raparigas, e disponibilizou-se para me receber sempre que eu quisesse.

Vim embora não muito satisfeita.

15/03/06

Constituição do grupo: decoração e personalização do espaço;

Actividades:

- decisão do símbolo;
- fazer os nomes de cada um com pasta de papel;
- fazer flores, toalhas, almofadas;
- ver as fotos do desfile, escolhermos umas para pormos na parede tipo jornal de parede;
- falar do jornal;
- fazer um calendário;
- pintar o armário; as pernas da mesa;
- desenhos nas paredes, nas portas e nas cadeiras;
- comprar um peixe como animal de estimação;

Jogos:

- O stop, câmara lenta; o assassino piscado; espelhos; o sério; imitar o chefe e o rei manda.

15/03/06

De manhã tive uma reunião com a Acção Local para marcar a festa do dia da árvore. Estive a ajudar as profissionais a tirar jogos da arrecadação para emprestarem a uma instituição de paralisia cerebral. É mau quando não podemos ajudar em nada.

Ajudei a Xana a fazer a árvore, e a preparar o material para a tarde.

Quando cheguei à tarde pensei em imprimir as fotos deles/as para dar aos pais, mas não consegui porque a R. apareceu e já não tive tempo. Exige a minha atenção permanente. Começou a fazer os desenhos a dizer, “- Não me ligas nenhuma, anda para aqui. Obrigadinha pela ajuda.” Contou-me que a professora rasgou o último desenho que ela fez. Não percebo como a prof. pode rasgar um desenho da aluna por pior que seja. Disse-me que teve aulas de Educação Sexual e de Inglês. Falei-lhe do símbolo do grupo, ela resolveu fazer um boneco para o símbolo, cheio de músculos. Disse-me que só fazia isto porque a T. lhe tinha pedido. A T. e o R. pediram para ir para a Oficina brincar. A C. chegou e queixou-se da M. e da F. A F. entrou e começou logo a ser agressiva e a insultar. Eu comecei por falar muito calmamente com ela, pedindo para que parasse. Tentativas que ela recusou dizendo “- Não fales para mim assim. Cala-te! Metes-me nojo.” A certa altura tive de elevar a voz, para lhe mostrar que estava cheia da conversa e que ela tinha que me respeitar se queria estar aqui. Ela calou-se.

Fomos lanchar. Eram os anos da A e como sempre cantamos os parabéns com um bolo, e demos um presente. Falámos sobre a festa que ela tinha feito no Domingo em casa com as amigas. Quando voltamos para o escritório, a T. vinha já chateada. Entrou com uma voz diferente, com uma postura altiva, de quem manda. Eu disse-lhe logo que ela tinha de se acalmar se queria estar ali. Disse-me que estava muito nervosa e foi embora.

Não gosto de berrar, até porque o meu papel não é tomar conta delas, mas para conseguir fazer qualquer coisa tenho de estabelecer uma relação, que com elas por vezes tem de ser neste sistema. Berrar irrita-me e não leva a resultado positivo, só a cansaço, mas é a única forma que tenho de me impor, visto que quando falo baixo ninguém me ouve. Porém considero que berrar só me faz pôr no nível deles, dando hipótese a que abusem do meu estatuto e do meu poder.

Estavam prontos os presentes para o dia do pai. Elas queriam levar logo, mas a Xana só as queria deixar levar no dia seguinte. Achei que não havia problema levarem, porque o que interessa é a intenção de fazerem algo e levarem, o dia em si não me interessa.

Tive uma conversa com a F. a C. e a R. sobre as aulas de Educação sexual que tiveram na escola.

- Elas têm aulas sobre coisas sexuais. Ai... (C.)
- Olha mas ao menos ficamos a saber as coisas. (F.)
- Pois é, assim já sabemos como é. Imagina depois se ficares grávida? (R.)
- Vocês querem ficar grávidas cedo? (eu)
- Não. As ciganas é que se casam cedo. Tu vais-te casar cedo F.? (C.)
- Eu não. Só lá para os 21 anos. Só me quero casar com essa idade. (F.) (senti-me subitamente velha)
- Pois a D. é que já anda por aí. Já lhe veio o período. Já é virgem. (R.)
- Já não é virgem. Eu já tenho um filho. (pisca o olho à R) (F.)
- Já viram o trabalho que dá uma criança? Um filho a tempo inteiro? Cuidar dela, não a podemos deixar sozinha, nem dormir descansadas sempre que ela chora. (eu)
- Ele chorava e eu dizia cala-te que amanhã tenho de ir para a escola. (F.)
- Não pode ser assim. Não dizes cala-te e ele calasse. (eu)
- Eu dizia cala-te para eu ficar aqui na cama com o teu pai a ter mais filhos. Deixava-lhe o biberão e ia para a escola. Ele que comesse. (F)
- Mas eles não comem sozinhos. (eu)
- O meu sobrinho bebe o leite sozinho e adormece sozinho. (R.)
- Ainda por cima dói ter filhos. (F.)
- Pois deve doer... (C)

Começaram a cantar músicas do Quim Barreiros.

Conversa com a Cátia sobre a transição dela para a nova escola.

- Tirei bom e Parabéns. Já estou a repetir o ano, tudo de novo, porque é a segunda vez que faço a 4ª classe.
- Pois.
- E agora vou reprovar outra vez.
- Porquê?
- Porque não quero ir para a outra escola.
- Porquê?
- Porque não gosto daquilo. É uma confusão, muita gente.
- Mas não gostas da escola? Dos professores? Dos amigos?
- Os mais velhos batem.
- É só no 1º dia, e ainda por cima tens lá a tua irmã que te vai proteger.
- Elas já disseram que não deixam que ninguém me bata.

15/03/06

Hoje de tarde fui conhecer o CLIA. Acompanhei uma escola de ensino secundário numa visita guiada. Foi interessante porque pude perceber como realizam as animações locais e pude explorar melhor os materiais. No fim assistimos à projecção de dois filmes de animação, que eles gostaram muito. Achei um pouco sangrentos, mas muito bons. Depois da animação de grupo, de construírem um objecto de ilusão, foram embora e eu fiquei. Comecei a falar com as profissionais sobre o que queria fazer, sabendo que o tempo já era curto e que eles estavam muito ocupados. Gostaram mas não demonstraram muito entusiasmo. Senti que não queriam ter mais trabalho e que a disponibilidade não era muita. Fiquei um pouco triste, mas com a intenção de voltar a falar depois de um guião mais ou menos estruturado. Pedi ao Fernando para o acompanhar em algumas das animações que realiza nas escolas.

22/03/06

A R. tem uma maneira de reagir muito própria. Está sempre a reclamar que não lhe damos atenção nenhuma, mas sempre que nos aproximamos resmunga por estarmos perto dela. Achei que o corredor estava muito agitado. Tentei controlá-los, começando a jogar jogos. Peguei no mikado e noutros jogos de mesa e comecei a jogar com eles. A T. entrou com o mesmo ar de ontem, perguntei se queria ir à horta apanhar pedras para desanuviar, disse que sim.

Fomos as três, a J. também veio, ma começou a chover voltamos. A J. disse que sempre que vinha às segundas-feiras eu não estava, fiquei contente por notar a minha falta.

Pus novamente outra cassete dos Morangos, a C. provocou a Teresa e a mim, pondo os pés me cima da mesa. Tivemos que a pôr fora da sala por não querer respeitar as pessoas. A R. por solidariedade com a irmã, pôs também os pés em cima da mesa e saiu a seguir. Esta instabilidade diária deprime-me.

A J. começou a falar dos sentimentos. Ela e a prima já tinham gostado do mesmo rapaz, e tinha sofrido muito. “Ninguém manda nos sentimentos da gente. Nós não escolhemos”.

A T. acabou o desenho dos Aldoaritos. A J. Continuou a fazer o padrão e o R. estava simplesmente ao nosso lado. Está com uma necessidade enorme de se afirmar. Perguntei aos três se queriam fazer o jornal e sobre que temas. Tentei entusiasma-los com ideias sobre o bairro, mas não pareceram interessados. Vou continuar a tentar.

Em relação ao símbolo do grupo ainda não se decidiram. Quando perguntei ao R. sobre o que queria falar, disse “- Sobre Sexo.” Riu-se muito. Eu fiquei impávida e serena e disse-lhe “-Muito bem, em relação a quê?” “- Aos preservativos.” (respondeu). “- Está bem, queres falar sobre os meios contraceptivos?” “- Sim.”

Elas tinham imensas perguntas a fazer, senti que estavam desejosas para falar. Fecharam a sala à chave e começaram a pôr as questões, ainda que muito envergonhadas e pelo meio de muitos risos. “- Dói muito? Como vêem os filhos? Como se devia tomar a pílula?”

Na nossa “raça” não é assim. As mulheres vêem se ela é virgem ou não, através do arrontamento. Dói muito, muito... Se o noivo vir que não é virgem há tiros. É um Deus me acuda! As mulheres mais velhas espetam os dedos e sujam o pano bordado que a noiva dá à sogra. Assim a sogra já não pode atirar à cara, nas discussões que ela não casou virgem e o marido não a pode pôr para fora de casa. Se se separar do marido, os filhos ficam sempre com o pai.” Perguntei se eu me podia casar com um cigano. Disse-me que um cigano pode-se casar com uma senhora, mas uma cigana não se pode casar com um senhor. “-Não contes isto a ninguém.” Deu-me um beijo e saiu. Foram embora.

A S. está outra vez em crise, talvez porque lhe tenho ligado menos, ou por algumas terem desistido do grupo das mais velhas. Pedi-lhe para fazer um desenho, que depois me veio mostrar.

21/03/06

De manhã foi a festa do dia da árvore com as várias instituições. Estava uma tempestade não se pode realizar. Foi adiado. O pior de tudo é que as crianças iam perdendo o interesse com estes adiamentos constantes.



No início da tarde falei com a Teresa sobre a minha visita ao CLIA, e sobre a sensação que tive da pouca disponibilidade e vontade por parte das técnicas. A Teresa disse para não me preocupar porque o CLIA enquanto valência da ALP tinha que se organizar melhor para poder estar disponível, mas que de qualquer modo ia falar com os profissionais do mesmo.

Era dia de piscina e falei com o prof. Miguel sobre a possibilidade de poder começar a ir para dentro da piscina, principalmente com o grupo dos/das mais velhos/as. Contudo, estive principalmente com os mais novos, a quem o prof. não dedica muita atenção. Estes só brincavam e não demonstravam muito interesse em aprender a nadar. Trepam por mim a cima, tento pô-los em acção, mas não me ouvem. O barulho é muito.

A R. chamava por mim. O entusiasmo por eu ir para a piscina era muito. Chamavam-me constantemente para mostrar as várias acrobacias e a destreza sem medo dos vários mergulhos que davam. Mas quando eu cheguei à parte funda não me ligaram muito.

23/03/06

A F. não quer fazer o jornal, nem integrar o grupo dos mais velhos. A T. não veio, e as gémeas continuam amuadas. Hoje passei a tarde na Oficina. Jogámos jogos e brincamos. Algumas fizeram teatro de Jade, outros brincavam na escolinha. Reparei que os jogos estavam muito mal organizados, e havia mesmo algumas caixas vazias, sem instruções. A S. como sempre berrava e provocava todos. Sentou-se calmamente numa mesa a fazer um desenho para mim, depois veio sentar-se no meu colo para jogar o UNO connosco.

Estava a conseguir cativá-los, mas sempre que abria uma caixa de jogo vazia tinha necessidade de arranjar rapidamente outro jogo para que eles não dispersassem. Estavam calmos e contentes.

A tarde correu bem, foi calma. A F. e a R. estiveram a arranjar instrumentos estragados para depois fazerem um espectáculo. Acabaram por não fazer por falta de tempo.

24/03/06

Hoje finalmente ia ser o dia da árvore. De manhã estavam nuvens e fui ter com as outras instituições para confirmar a sua realização ou não. Combinamos espera pela tarde para ver se o tempo estava melhor.

Fui com o Fernando do CLIA à Escola São João de Deus, que não se compara à escola de Nevogilde onde estivemos ontem. É uma escola antiga, enorme, fria, com paredes de pedra, mas muito viva. Fomos bem

recebidos pela professora e pelas crianças que gritavam eufóricas. A sala é enorme, cheia de desenhos e painéis na parede sobre os meios de transporte, os dias dos aniversários e coelhos de Páscoa. A professora fazia moldes de um pássaro dentro de um cesto com ovos, feitos em cartolina. Todos faziam igual, muito perfeito e direitinho, a única margem de manobra era poderem pintar de cores e maneiras diferentes dentro do molde. Falavam e participavam animadamente.

O Fernando lembrou-lhes que tinham escolhido o tema do “Mundo Melhor” e que iam construir um mundo com cartão. Recortaram tiras de cartão, juntaram-se todos e começaram a colar em conjunto. Tocavam-se, sujavam-se, discutiam e mexiam-se. Uma aprendizagem motora e psíquica, intelectual e social. Para além de aprenderem a trabalhar em equipa e de grupo, aprendem a pôr em prática as ideias projectadas. Depois tinham de recortar imagens no jornal que achassem interessantes e importantes para colarem à volta do mundo. Foi fantástico ver as imagens que eles recolheram, tencional ou intencionalmente. Referiam-se à guerra, aos média, à política, a homens a discursar e explosões, carros esmagados em acidentes trágicos, e imagens do tempo.

Receberam-me muito bem. Perguntavam se eu era a mulher do professor Fernando. Chamavam-me para me fazerem perguntas como se eu também fosse professora deles. Gostei muito do grupo apesar de continuar a achar que a escola funciona à base de moldes, ainda que lhes desse espaço para a criatividade e autonomia artística. Ao contrario da escola de ontem onde se notou uma grande dificuldade, por parte das crianças, em concretizarem a imagem de uma figura humana. Não têm a noção das dimensões do corpo, nem das suas diferentes partes (mãos e pés são bolas).

A conversa da escola de Nevogilde resumia-se à vida que tinham em casa e aos morangos com açúcar. Uma menina vestida estilo farda dizia “-Eu sou chic. O meu avô é muito social, por isso ando assim vestida. O meu motorista vem-me buscar.” E a outra disse, “- Em casa dela tratam-se por você.”

Foi muito bom este confronto de escolas através da comparação das conversas, pensamentos, mentalidades, representações e vidas destas crianças com as de Aldoar.

Às 14.00 voltei para a ALP, decidimos fazer a festa sem as Oficinas porque o tempo não estava seguro e não havia jovens antes das 15h30. A D<sup>a</sup>. Maria do Céu ficou zangada, alegando que não estava a haver participação e envolvimento por parte das instituições. Não concordo, considero que houve muito mais implicação por parte das instituições do que por parte da Câmara que apenas se limitou a arranjar o hélio e os balões. Não percebo bem qual é o seu papel. Juntar-nos? Articular as instituições? Pensava que a participação da Câmara disponibilizaria outros meios aos quais as instituições não tinham acesso, porque articulação já existe.

A festa ia começar. Pusemos as árvores cá fora para o concurso, sempre com medo que chovesse. Começámos os jogos. A R. chateava-me por eu não saber jogar bem ao pião. Foi ao pé de mim e tirou-me.

Sempre que lhe digo que não pode falar comigo de uma determinada maneira, ela pergunta-me a olhar de baixo “-Vais-me bater?”.

Subi para fazer umas coisas, e ela apareceu a perguntar “- O que estás a fazer? Anda para ao pé de mim. Já estou cheia daqueles jogos.”

A T. e J. estavam sempre agarradas a mim, só queriam tirar fotografias comigo. Mas a emoção foi quando lançamos os balões todos pelo ar. E eles correram atrás de felicidade. No fim, ainda ajudei a C. a fazer uma composição sobre a Primavera. Não tem nenhuma imagem ou significado do que é essa estação do ano. Durante os t.p.c. detecto muitas dificuldades por parte deles/elas, não percebo como a escola não vê, ou não quer ver, estes problemas. Sinto que a falta de articulação entre a Alp e a escola relativamente às dificuldades escolares é fundamental.

28/03/06

Eu, a Xana e Araci andamos a seleccionar muitos jogos e actividades para aplicar na Oficina. Alguns deles foram bem recebidos.

De manhã estivemos a programar as férias da Páscoa.

Eu continuo a pensar no meu projecto. Afinal como a criança é encarada? Como o jovem vê a Educação? O que pensa que é educativo? Como vê a escola e o futuro? Como a escola vê o jovem e o seu futuro? Assim como os pais? O que é uma reprovação? E o insucesso escolar? Qual a representação que eles/elas têm de uma reprovação?

Como desenvolver horizontes nos/nas jovens? Se é preciso consciencializá-los da sua realidade de bairro, das suas representações e vivências, por outro lado, é preciso mostrar-lhes novos caminhos, novos locais, novos espaços e sensações, novas oportunidades.

Com a ideia de construirmos o jornal levei um gravador para eles se irem habituando à ideia. Sempre que o ligava ficavam cheios de vergonha e não conseguiam falar, só cantar. Escreveram algumas perguntas que gostavam de fazer nas entrevistas que tinham pensado fazer às pessoas do bairro. Gostaram da ideia de procurarem músicas e comidas típicas da suas “raça”, como eles dizem, e do bairro.

29/03/06

De manhã estivemos a planificar as férias da Páscoa e a Caça ao Tesouro.

À tarde a R. pediu para ir para o computador fazer um trabalho, ofereci ajuda. Não quis. Dei-lhe autonomia. De qualquer maneira aproximei-me e comecei a falar do filme que estávamos a pensar fazer e se ela não queria participar. Ela não respondeu, nem olhou. Arranjamos uma caderneta dos Morangos com Açúcar para eles irem acompanhando. Todos os dias perguntavam se não tínhamos mais e resmungavam que tínhamos poucos. Mais uma vez perguntei à C. se queria estar com os mais velhos ou não. Não respondeu. Esta incerteza de saber com quem contar desespera-me.

Fomos lanchar. O L. estava lá fora de castigo, a pensar no que tinha feito. Tentei falar com ele, mas ele reagiu, andava de um lado para o outro, furioso, a dizer palavrões, a bater em tudo e a atirar-se para o chão. Suponho que a descarregar a sua raiva nas cadeiras e nos degraus. A raiva desta criança é incontrolável, e inconsolável. Tentei sentar-me ao lado dele. A F. veio para ao pé de mim.

*Só brincavam. Voltei a subir. Comecei a ajudar a S. e a C. a fazer os t.p.c. Não queriam, mas fizeram. Tinham de pegar no dicionário e procurar significados de algumas palavras. Quando lhes disse para irem buscar o dicionário para as ajudar, elas não sabiam o que era um dicionário nem como pesquisar. Não percebo como as professoras podem mandar fazer trabalhos sem ensinarem a usar primeiro os métodos e materiais necessários*

A S. zangou-se comigo por eu ter parado de lhe dar atenção para dar um pão ao J. Sentei-me com calma a olhar para ela e disse “- Achas correcto?” Riu-se por eu estar a olhar para ela, sentou-se e tirou o livro da pasta.

30/03/06

Resolvemos fazer um Caça ao Tesouro surpresa para as férias. Nunca pensei que fosse tão difícil fazer... Temos de construir quatro percursos diferentes por uma área muito pequena. Decidimos partir de um conto infantil Lituano sobre uma velhinha, uma galinha e uns ovos da Páscoa, para dar início ao jogo.

Consideramos que todas as mensagens têm de ter um carácter lúdico, mas educativo. Abordando as áreas das lenga-lengas, dos provérbios, da reciclagem, da matemática, da jardinagem entre outras.

No início da tarde fui à Horta com a T. plantar pimentos. Disse-me que gostava que as plantas falassem com ela. Perguntei-lhe se ia abandonar a escola cedo. Disse-me que talvez o pai a deixasse ficar até ao 5º ano, como a mãe dela fez. “- E porque o teu tio pai da J. a tirou tão cedo?” “- Porque houve uma menina que engravidou na escola e ele tirou-a.” Voltamos para cima e foi brincar para a Oficina com a J.

Os mais pequenos brincavam no corredor. A Isabel sugeriu que jogássemos ao jogo do Stop, gostaram mas é impressionante a incapacidade deles para se lembrarem de nomes, animais e países partindo da letra inicial. Fui buscar-lhes livros de animais e o Atlas para poderem pesquisar e aprender. As mais velhas ajudavam os mais novos que copiavam sem parar.

Fui ver o filme que tinha trazido do CLIA com os mais velhos. Estavam contentes, deitadas nos sofás. Só gostaram do filme que retratava um parto, feito em animação com bonecos de plasticina. De qualquer maneira considero que não estão muito entusiasmados/as. Falei da hipótese de irem à casa da Música ver uma peça, mas não mostraram interesse. A J. ficou a falar comigo sobre a religião evangelista. “O nosso culto.”

“O nosso culto é assim. Nós temos um Deus, que é o mesmo que o vosso, e adoramos esse Deus que sentimos que está dentro de nós. Mas não acreditamos nos santos. Todas as terras e pessoas têm um santo, nós achamos que não há. Temos músicas e orações diferentes. Podias vir ver, amanhã à noite, às 9.”

31/03/06

Hoje ninguém queria fazer nada. Estavam todas mal dispostas. Eu estava a ficar cansada de toda aquela confusão, insultos. Estavam todos, o que podia ter sido bom para eu aproveitar para o bem, mas pelo contrário correu tudo mal. Não queriam fazer nada, apenas provocar. Pedi-lhes para falarem baixo, todas as actividades que propus recusaram, mandei-os para a Oficina, também não queiram ir. Foi um caos.

Eles têm muito o hábito de fazerem os t.p.c. uns pelos outros, para andar mais rápido, mas nenhum deles aprende. A J. voltou a falar muito comigo sobre a religião. A T. contou-me que já não quer voltar para o namorado porque ele não a deixa fazer nada, não quer que ela vá para a piscina nem para o hip-hop.

04/04/06

Quando cheguei correram para mim alegres. A C. viu-me e riu-se com felicidade mas não conseguiu abraçar-me porque a R. estava ao lado, julgo eu. Esta nem respondeu ao meu Olá. Jogaram jogos de mesa cá fora. Fui para a horta com o R. Foi confuso, porque o R. quer a minha atenção só para ele, especialmente nos momentos da horta, e quando os outros nos viram quiseram partilhar a experiência e irem também para a horta. Foi uma desordem, cada um para seu lado, com as enxadas. Até que de repente o R. calcou os girassóis, que ele tanto gostava. Como podem destruir as plantas que eles próprios cuidaram a ajudaram a crescer? Têm reacções muito infantis e imediatistas que os prejudicam.

04/04/06

Falei com a Neusa sobre a dificuldade deste método de autoridade livre. Como impôr respeito e poder? Como conseguir produzir alguma coisa sem que eles/elas desistam rapidamente de tudo? Sinto que não vou conseguir fazer nada das actividades a que me propus fazer. Sinto que não está nas minhas mãos, que não os/as consigo cativar e responsabilizar pelas suas atitudes, mas que também não tenho que ser insultada e desgastada por provocações constantes. Não sei como hei-de fazê-los ver que se num dia dizem que querem fazer, depois têm de continuar e não desistir no dia seguinte, como fazem. Tem de haver continuidade, que não há. Tem de haver produção, mas eles não querem construir porque estão satisfeitos com o que existe. Querem muito ter as coisas feitas, eliminando o trabalho necessário à sua concretização. Ficaram estimulados com a história do filme e do jornal, mas sempre que eu foco a necessidade de escrevermos as entrevistas, ou o guião, desistem logo.

A Neusa aconselhou-me a falar com a S. (a líder) e a pedir ajuda. Aproveitar a estadia dela nas férias da Páscoa. Falei com a S. que me disse que me ajudava no que fosse preciso.

05/04/06

Já nas férias da Páscoa, fomos a uma actividade no Parque de São Roque. Dividimos o grupo em dois. Nunca querem fazer as actividades à primeira, querem sempre que façamos por elas. A actividade era fazer uns ovos em cartolina e pintá-los. Quando acabamos de construir os ovos descemos e fomos brincar um pouco para os jardins e labirintos. Foi muito divertido mas começou a chover tanto que tivemos que voltar para cima enquanto a carrinha não chegava. O espaço é ótimo, uma casa antiga cheia de luz, rodeada por um enorme jardim, com fontes, árvores e plantas. Quando chegou a carrinha começámos a correr e a F. passou o tempo a dizer “- Cuidado Sofia que isto é perigoso. Ainda caís e aleijas-te.” Entramos na carrinha e a F. pôs-me o braço por trás, queria ir a ouvir música. Olhei para trás, passado um tempo. Estavam todos a dormir, encaixados uns nos outros. Um momento de paz.

06/04/06

Hoje combinamos ir ao cinema ver o filme da Idade do Gelo. Fui com o grupo dos Mais velhos e com a Xana. Marcámos à 13h15 na Alp, o filme era às 14h. Fomos todos juntinhos, à conversa a apanhar o autocarro. Dentro do autocarro começaram logo a mandar bocas indirectas para as pessoas que lá iam descansadas. Falam alto e exibem-se. Dissemos que ou se calavam ou voltávamos para trás. Quando chegámos ao cinema fomos logo comprar coca-colas e pipocas. Admiravam os pacotes uns dos outros. Para alguns era a 1ª vez que iam ao cinema. Sentámo-nos todos numa fila. Estava sempre com medo que se metessem em confusões. De repente a F. vira-se para trás e insulta uma rapariga que lhe andava a atirar

pipocas. Mantive a calma com os outros e a Xana trocou de lugar, antes que houvesse mais problemas. O filme foca o tempo da idade do gelo e o risco que os animais corriam quando o gelo começava a derreter. Mas também realça muito os assuntos da amizade, do respeito e do valor que se dá a cada um.

Quando saímos, a provocação com a rapariga manteve-se. Penso que têm sempre a sensação e a mania que os outros estão a olhar para eles/elas e a gozá-los. A sua insegurança é tanta e o medo de se exporem que reagem logo de uma maneira agressiva com insultos e ameaças.

A viagem de regresso correu bem. Fomos à escola ver as notas. Todos têm mais de três negativas. Teve de ser a S. a chamá-los para virem embora porque nós não as conseguíamos convencer. A S. impunha a sua autoridade sempre com um ar muito superior. Fomos ao bairro ao fim da tarde falar com algumas mães.

Continuo um pouco reticente quanto à nossa visita à casa da Música, assim como ao filme. Não vou desistir, mas tenho de alterar as estratégias, porque se esperar que construam ou planifiquem comigo um guião, não vai ser possível.

Noutro dia a C. pediu-me para a acompanhar a casa. Fomos à conversa. Todas gozaram essa atitude dizendo que precisava da baby-sitter. Falou da confusão que se passa em casa com a irmã, mãe do L. e com o regresso do cunhado que sai da prisão. Que queria ficar só com a mãe e a irmã e irem viver para Luxemburgo para ao pé do tio.

07/04/06

Na tentativa de juntar algumas informações sobre o bairro para construir o guião do filme, peguei no gravador e fiz uma brincadeira com o R. e a N. Ficaram muito atrapalhados com o gravador.

“- Muito boa tarde, estamos aqui no bairro de Aldoar, na Alp junto de dois meninos. Como se chamam? (eu)  
Vocês são irmãos?

- Sim. (os dois)
- E vivem no bairro de Aldoar? (eu)
- Sim. (os dois)
- E gostam do bairro? (eu)
- Sim. (os dois)
- Porquê? (eu)
- Porque é fixe. Faço lá muitas coisas. (R.)
- O que fazem? O que costumam fazer?(eu)

- Jogar à bola. (R.)
- Têm espaço para jogar à bola? (eu)
- Temos. Brincar, andar de bicicleta. (N.)
- O que é que gostam de brincar mais? (eu)
- Caçadinhas. (N.)
- Eu gosto de andar de bicicleta. (N.)
- E não se perdem no meio dos blocos? São tantos. (eu)
- São 16. (R.)
- Gostavam de mudar de casa ou gostam de viver no bairro? (eu)
- Gostamos de viver no bairro. (R.)
- E o que é que gostam mais no bairro? (eu)
- Eu gosto da casa da minha avó. (N.)
- Se pudessem mudar alguma coisa o que mudavam? (eu)
- Muita coisa. (R.)
- A entrada dos blocos. (S.)

Pediram para parar. Temia as férias pelo tempo que eles/elas iam passar a estar na Alp. O que lhes vamos fazer tantas horas de manhã à tarde? Pensava eu angustiada, mas as férias passaram rápido e sem parar.

07/04/06

Hoje à tarde ia ficar sozinha porque a Xana e a Araci levaram os mais novos ao cinema. Estava um pouco nervosa. Pensei em aproveitar o facto de estarem os mais velhos para falar com eles/elas sobre o filme. Pensei pegar em papel de cenário e com eles/elas desenhar o bairro de Aldoar. Se não quisessem, tinha pensado em fazermos um teatro para a festa da Páscoa. Ao nível da plástica tinha a ideia das almofadas que tinham iniciado de manhã. Por fim, tinha alguns jogos, caso eles quisessem ir lá para fora.

Não quiseram fazer nada que propus. Senti-me meia perdida porque tudo que propunha não queriam. Uns continuavam a fazer almofadas, a ouvir música. Estávamos calmos e conversávamos. A Isabel chegou com uns copos de plástico para eles pintarem. Entretanto fomos lá para fora, uns jogavam futebol e outros saltavam às cordas. Quando os do centro foram lanchar, fiquei novamente sozinha com eles todos, Rezei para que não quisessem ir para dentro e para meu grande espanto começaram todos a saltar às cordas, inclusive os rapazes.

Por fim, apareceram a Xana e a Araci com os outros todos, a vir do cinema. Senti-me aliviada e reconfortada. Subimos todos.



11/04/06

Tentei preparar a festa da Páscoa. O R. disse que queria fazer um teatro, as meninas queriam dançar. Contudo, quando o M. (líder) entrou e disse que eram coisas de criança, o R. desistiu logo. Ainda acrescentou que não éramos amigas delas, porque ao deixá-las cantar estávamos a dar-lhes a ilusão de que cantavam muito bem, coisa que não era verdade. A Xana disse que devíamos dar uma oportunidade a todos. Mas no fundo, concordei com ele. Para além dos ensaios, fizeram um desfile de moda. Chamaram todas as pessoas do escritório para serem o júri. A F. pôs um vestido de menina e fez poses. Foi uma revelação. Riam e brincavam sem vergonhas. A J. fez umas medalhas e deu-me uma a dizer para uma boa amiga. Gostei muito.

12/04/06

Hoje era a festa da Páscoa. De manhã fizeram um cartaz e prepararam a sala. A festa começou com um espectáculo de dança. Estavam eufóricos e entusiasmados. Dançaram e alegraram a sala.

A T. e a J. dançaram sensualmente as músicas ciganas. Foi muito bonito. Chamaram-nos para dançar com elas. Entretanto chegou o mestre que tentaram juntar ao grupo. A J. dançava agarrada a mim e dizia para eu abanar mais o rabo.

Foi óptima esta interacção. Neste momento todos dançavam. Não percebo muito bem a lógica deste culto cigano. Elas não podem dançar em público sozinhas, só na presença dos pais ou irmãos, por isso os pais não podem saber que dançam para nós, mas andam vestidas com roupas muito provocantes. A J. está a ser preparada para casar com 12 anos, a maneira que os pais têm de a responsabilizar é dando-lhe como sua principal função cuidar da irmã. Esta situação trouxe-me alguns problemas, porque a irmã não podia entrar para o escritório, mas eu não queria perder a J.

13/04/06

Finalmente o dia do Caça ao Tesouro, que tanto trabalho nos deu. Andei a semana toda a preparar este jogo. Estou cansada mas ansiosa e com medo que eles não gostem. De manhã acabámos os últimos preparativos. Eu e Xana escondemos as várias pistas pelo bairro. Foi difícil não sermos vistas nem apanhadas.

Apareceram todos para a surpresa. A sala estava preparada para todos entrarem e sentarem-se na manta a ouvir o conto lituano que a Neusa ia representar com bonecos feitos por eles. Cada equipa tinha uma cor, que tinham de encontrar no fim do trajecto para colar no ovo gigante que fizemos. Havia três percursos diferentes, optámos por o prémio estar na Alp porque se estivesse nas caixas eles não voltavam. Também ponderamos se devíamos estar ou não no bairro. Concluímos que se por um lado não devíamos andar com os grupos para não assumirmos implicitamente o papel de líderes, nem lhes resolvermos as dificuldades, por outro era importante o nosso acompanhamento ou supervisão para o caso de haver algum problema facilitarmos o processo.

Quando lhes dissemos que era um caça ao Tesouro pelo bairro reagiram mal. Disseram que estava calor e que não iam andar ao sol. Eu fiquei sem reacção. Senti-me mal por ver a reacção de desprezo deles, ainda que sabia que reagem assim por medo de falharem e de não conseguirem, por não conhecerem e de ser novo para eles. Após o primeiro impacto começámos a chamá-los à razão. Eu juntei-me a alguns que tinham aderido bem à ideia. Mas tiveram de ser muito estimulados, frisávamos o facto de terem um mapa e tudo. A F. ria de contente e acabou por convencer os outros de que era fixe, e rapidamente se agruparam nos grupos seleccionados aleatoriamente e seguiram meticulosamente as pistas. Quando não percebiam tinham tendência a desistir, por isso andámos sempre com eles/elas. Daí a importância do nosso papel de motivadoras ao longo do percurso.

Corriam para ver quem chegava primeiro. Regressaram todos contentes, fizeram o jogo em menos de uma hora. Voltaram e contavam sítios e reacções que tiveram. No fim, confrontámo-los novamente com a sua reacção inicial.

Tiraram fotografias e lancharam animadamente. Receberam o coelho de chocolate e foram embora contentes.

Terminou, foi um bom trabalho de equipa, que mobilizou quase todas as profissionais do escritório e gerou uma maior coesão, temporária ou não, pois exigiu um esforço de todos os membros na construção do jogo.

Houve um trabalho contínuo entre mim, a Xana e a Araci, e um apoio da Isabel e da Neusa na avaliação dos percursos e dos provérbios. Sinto que estes dias têm posto em interacção as técnicas do escritório com as crianças e as profissionais da Oficina, factor de grande importância para eu perceber as relações e influências existentes entre elas. Quebrou o distanciamento entre os dois espaços, que naturalmente se tinha imposto. Procurei envolver sempre todas as profissionais e pô-las sempre a par de todas as mudanças e ideias, não querendo que nenhuma se sentisse de fora do jogo. Pensava em valorizar e despertar principalmente a Araci que sentia muito apagada, tendo o cuidado de lhe mostrar tudo que ia fazendo para ela acompanhar.

17/04/06

Tentei fazer uma reunião com os mais velhos. Estavam todos, porque era o último dia de férias. Queria fazer a reunião especificamente sobre o filme. Todos deram ideias, ainda que impacientemente para a construção do cenário e do filme, mas não acreditavam muito na realização do mesmo. O M. dizia que éramos malucas que só lhes queríamos dar trabalho. A reunião demorou cerca de 20 minutos, não os conseguimos acalmar, mas consegui escrever várias coisas que já serviram de pano de fundo para o filme.

As mais velhas foram para a sala da Oficina e começaram a dançar música cigana. Tentaram que eu dançasse, riam-se. O lanche separado que exigiam no início acabou por diluir-se, e acabavam sempre por lanchar juntos. A S. e o H. fugiram. A Xana foi atrás deles. Disseram que os vinham buscar às 18h30, nunca vêm. A avó está doente e não está no bairro. O facto deles fugirem implica uma responsabilidade muito grande. O azar deles foi que ao fugirem da Xana cruzaram-se comigo e com a Neusa que os levamos de volta para cima. A Neusa fechou a S. no escritório e começou a falar com ela. Ela berrava, insultava e atirava tudo pelo ar. O H. estava cá fora à espera horrorizado com os berros. Apareceram as gémeas a defender. Foi uma confusão dentro do escritório e fora. A R. batia na porta do escritório a tentar entrar, não conseguiu, mandamo-la embora. Entrei no escritório e a S. estava sentada numa cadeira tipo interrogatório, no meio da sala. Tentei explicar-lhe calmamente que percebia que ela estivesse nervosa e triste por as irmãs estarem atrasadas, mas isso não significava que se tinham esquecido delas e que não podia descarregar em cima de nós. Acho que percebeu, mas estava revoltada. Desceu e bateu contra o portão que estava fechado. A tia para quem a Xana ligou chegou e deu-lhe logo uns estalos à nossa frente. Mas depois alegou que nunca lhes bate mas que ela tira qualquer um do sério. Pedimos o telefone da mãe dela e dissemos que as irmãs também tinham culpa por não aparecerem. Pediu-nos desculpa, queixou-se da vida e saiu.

Quando eu ia a sair, vi-os aos dois com a irmã de 15 anos que está grávida também a dar-lhes umas cêpas, mas mesmo assim ela riu-se para mim.

18/04/06

De manhã fomos à reunião da Acção Local para preparar o dia da Terra. Confesso que já não posso com os dias festivos. As instituições antes da intervenção do pelouro já trabalhavam em articulação, com a diferença que cada uma era responsabilizada por uma tarefa. Este ano o Pelouro do ambiente resolveu ter protagonismo e meter-se no meio como mediador, desvalorizando o trabalho de cada uma das instituições. Ao contrário da ajuda financeira que eu achei que iam proporcionar ao participarem com as instituições, aumentando as oportunidades e os programas, pude verificar que a Câmara não tem dinheiro para disponibilizar. Neste sentido, só querem mostrar trabalho feito e “obrigarem” a realização de muitas actividades com pouco tempo de preparação e pouco conteúdo. De facto, as actividades têm de ter uma base implícita, um objectivo e um sentido envolvente, que sinto que nestas actividades não há, nem de preparação

das crianças, jovens e adultos, nem dos profissionais que as vão construir e fazer. Há uma incoerência inerente que transforma a festa que pretende ser um momento extraordinário, numa banalização vulgar.

À tarde tentei desenvolver mais o guião com a J. e a T. A J. disse que queria pôr um romance proibido na história do filme. Se por um lado, sinto que estão motivadas, por outro ainda não perceberam que temos que aprofundar e pormenorizar mais o conteúdo. Querem ver tudo já feito. Foi interessante ver como a J. pensa no amor proibido, entre uma cigana e um senhor. “- Depois as famílias “brigavam” e eles tinham de fugir.” A T. apareceu e completou, dizendo que “- Se ela estivesse “furada” podia voltar para o bairro. Já não havia nada a fazer. Os pais tinham de ir “dar cabaças” aos pais do prometido. Se não podiam ser mortos.” Falam da sexualidade e da relação amorosa de uma forma brutal e dura. Falam da sexualidade e da relação de uma forma brutal e dura. A J. voltou passado um bocado e sentou-se ao pé de mim e da Teresa. A Teresa começou a explorar mais mudanças e como seria possível resolver o caso amoroso. Matá-los? Voltarem? Como ficavam? Quem aceitava quem? A J. sentou-se. Estava triste e chateada. Tinha-se zangado na Oficina porque estava a brincar primeiro num espaço e a Xana disse que ela não podia fechar a sala toda só para ela. Eles destruíram o muro de tijolos que ela estava a fazer e a Xana e a Araci não a defenderam. Ficou triste. Explicou-me que se estava a brincar primeiro, se tinha “pegado” no espaço, ela é que mandava se eles entravam na brincadeira ou não. Eles têm de vir pedir porque ela “pegou” no espaço primeiro. Engraçada esta noção que têm do espaço. Ainda que o espaço seja para ser explorado por todos, é apropriado, “pegado” no momento da brincadeira. Como se fosse o seu espaço individual.

Com um ar triste disse “.Ando a pensar na vida. Gostava de ser independente. Sair daqui, deste bairro. Às vezes gosto de ser cigana, outras vezes não.” Não fala com os pais sobre isso. Os ciganos são muito moralistas e conservadores, e esse excesso de preocupação chateia-a. Sempre que se aproxima de alguém, de algum rapaz, vão logo contar aos pais. “Há maldade na cabeça desta gente.”

Estava pensativa, calma e triste. Falou da religião, de que queria ser missionária. Era o seu sonho e que achava que estava destinado para ela do coração. Sentia que devia ser missionária e correr o mundo a passar a palavra do senhor.

Não fui à piscina, fiquei a falar com a Teresa. Depois um grupo ficou na Alp comigo. Propus que jogássemos dominó ao som de uma música romântica. Foi giro e divertido. A mãe e a tia vieram buscá-los.

19/04/06

Tive a conversar com a Teresa sobre as ideias do filme. Falei com a Xana sobre a planificação.

Trouxe uns galhos de árvore e comecei a fazer um cartaz para o dia da terra. Experimentarem novos materiais e novas sensações. É importante trabalharem com outras artes plásticas para além da pintura. Tiveram capoeira. Tentei falar com a C. sobre o filme, mas não quis ouvir. Confrontei a S. com o seu comportamento de estar sempre a insultar toda a gente. Perguntei-lhe se gostava de ser insultada. Respondeu que Não. Ria-se nervosamente.

A T. reclamava enquanto fazia o cartaz do dia da Terra, diz que há um dia para tudo. Dia da árvore, dia da flor, dia de coisas que não interessam. Concordamos com ela, e acrescentou “trabalhos!”

20/04/06

Estive a escrever o argumento tentando juntar toda a informação que tinha recolhido. Vieram acabar o cartaz. A J. veio perguntar se eu queria ajuda, mas como ela estava a brincar disse-lhe que podia continuar a brincar se quisesse. Afirmação que levantou uma reacção da parte dela, amuou por achar que estava chateada com ela. Não gostou da forma como eu lhe falei. No fim do dia pedi-lhe desculpa quando assumiu que estava chateada, e disse-lhe que foi sem querer.

A mãe do H. e da S. veio à Alp falar comigo e com a Xana sobre o comportamento deles. Queixou-se o tempo todo do pai que não lhes dá ajuda nenhuma. Tentámos que ela falasse da relação dela com eles, e da relação deles com ela, e com os irmãos. Respondeu-nos que eles estavam sempre a discutir, que ela não sabia controlá-los. Não os deixa sair sozinhos, só com ela ou com os irmãos. Falou da filha de 15 anos que tem a prepotência de ficar grávida e ter a criança à custa de um part-time de entrega de panfletos. Já não pode abortar porque já passou o tempo. A mãe desvalorizou o mau comportamento aqui na Alp, alegando que em casa portam-se muito pior. Que a senhoria anda muito chateada porque a vizinha não consegue dormir com a barulheira deles/as. Entretanto contou que ainda dava banho à S. e ao H. A Xana apelou à necessidade de lhes dar alguma autonomia e responsabilidade.

26/04/06

Tentei marcar uma reunião com o grupo dos mais velhos para escrevermos os diálogos. Só consegui trazer a J. e a T., as outras não quiseram participar. A J. estava ausente, triste e calada. Escreveram os diálogos e logo fugiram para a aula de capoeira. Tenho de lhes explicar as situações e dar exemplos de falas, senão elas não conseguem começar. Têm muita dificuldade na escrita e na representação abstracta das situações.

A reunião com o grupo todo foi na manta. Perguntei à Xana se não podia ser na mesa, disse que não, porque queria manter a manta como local privilegiado de encontro e reunião sobre assuntos que digam respeito a todos. Não entendo porquê esta rigidez espacial num espaço livre. O que interessa é que ouçam e participem, não que estejam todos juntos sentados no chão em almofadas.

Falou de algumas regras que deveriam ser mantidas como a dos t.p.c. não poder ser antes das 17h30 e ainda anunciou a surpresa de irem todos ao teatro. O desprezo perante a notícia foi notório e habitual. Disseram que não iam que não gostavam. Por mais habituadas que estejamos a esta reacção deles, é sempre muito desmotivante. Perguntei a alguns se alguma vez tinham ido para saber se gostam ou não, responderam que não.

A partir do momento que ajudamos uma mulher a fugir com os filhos do marido tivemos que passar a ter a porta fechada durante um tempo.

28/04/06

Resolvi decorar o espaço. Para meu espanto todos aderiram. Ainda que comesse só a T. Pusemos mantas, almofadas no chão, desenhos nas paredes. Depois escreveram o nome em pasta de papel. Todas me pediam ajuda e opiniões. Criou-se movimento e vida no espaço. Criou-se bem-estar. Ocupámos o escritório todo, dinamizámos o espaço.

A T. disse que queria estudar mas não sabia o quê. Ainda era muito nova, mas também não sabia se queria casar. Já tinha estado pedida uma vez, mas disse que não queria e o pai deu cabaças ao pai dele. Os pais tentam compromete-los mas se eles não quiserem dizem que não. A cerimónia pode ser religiosa através do culto, que é parecido com a católica, ou então é só festa, troca de alianças e convívio com toda a gente.

A Cátia diz que vai reprovar. Vai deixar a escola porque não quer estudar mais. Perguntei que queria fazer. Ela respondeu que ficava em casa a arrumar as coisas, tratar dos sobrinhos, ir ao parque da cidade.

02/05/06

Hoje de manhã reorganizei o espaço do grupo dos jovens e estive a ler a metodologia de projecto.

Tarde, apareceu o I. irmão da T. perguntou se eu gostava de música hip-hop, relatando vários grupos conhecidos.

Chegou a N com o pai que tinha saído da prisão provisoriamente para mostrar o espaço e apresentar-nos. A Dona S. disse que queria que o marido nos conhecesse. O pai educadamente cumprimentou-nos a todas, e olhou para todo o espaço com ar de surpresa. É um cigano alto e forte, com óculos intelectuais que combinam com as tatuagens que preenchem os musculosos braços. Cabelo preto retinto com barba e bigode. A N. estava radiante a mostrar que já era uma mulherzinha independente com 7 anos.

A S. continuou a querer estar só comigo, defendendo-me sempre que alguém me chateava. Queixou-se dos dentes. A S. sentou-se no computador e disse-me que não ia mais para a escola. “- Já estou farta daquilo.” Penso que tenta imitar as irmãs.

A T. disse-me que tínhamos que continuar a decorar o espaço. Foram para a piscina. Eu fiquei com um grupo pequeno que não foi. Contudo, nesse grupo tinha vários elementos que não se davam bem, causando uma perturbação enorme. Tive de separá-los porque começaram todos aos insultos e a bater numa que é sempre a culpada de tudo, mas que também provoca. Ela atirou o sapato de outra pela janela e aí foi uma guerra. Tive que me meter no meio e arrastar uma lá para fora. Mandeí-os todos para casa, primeiro a vítima e passado um tempo os outros, senão ela era apanhada lá fora. Nesse momento ligou a Patrícia do CLIA que me disse que ia tentar que o Fernando lesse o guião até Sexta-feira, mas não podia prometer nada. Que lhe pareceu muito extenso, que em 3D não lhe parecia possível. Que não deveriam ter muita disponibilidade nas próximas semanas. Mas que percebia perfeitamente que tinham de dar uma resposta rápida porque senão os/as jovens dispersavam e perdiam a vontade. Fiquei um pouco desiludida com a falta de interesse e de vontade que demonstravam.

Fui à piscina. Todas chamam por mim para eu ver as inovações. Todas querem ajuda a vestir-se. Estão habituadas a serem vestidas pelas mães e pelas irmãs. É um proteccionismo exagerado que manipula e dificulta a capacidade de autonomia individual. Têm piolhos que saltitam entre as toalhas e as cabeças.

Voltamos para a Alp, a S. e o H voltaram a ser esquecidos.

04/05/06

Falei com a Teresa sobre a conversa que tive com a Patrícia. Começámos a limpar e a ver o material para a actividade “Ludicidade” que se ia realizar no Parque da cidade. Estou com curiosidade e entusiasmo para ver como corre a época que vai envolver centenas de crianças de várias instituições escolares e não-escolares.

O R. que andava no nosso meio contou-me a cena de discussão e pancadaria que houve ontem no bairro, entre outro bairro e eles. Perguntei se gostava de ver. Disse que sim. E se gostava de andar? Disse que não. “- E na tua escola?” “- Na minha turma há todos os dias mas eu não me meto.”

Eu e Xana estivemos a falar sobre a necessidade de impor um sistema de autoridade na Oficina. Considero que é necessário pensar-se na anarquia que reina na Oficina. Por ex. o caso da F. que entra para desarrumar, perturbar e vai embora, deixando tudo descontrolado tem de ser pensado. Ela tem de decidir se quer estar ali ou não, não é preciso ameaçá-la de expulsão da Alp mas sentir-se punida e que não pode fazer tudo o que lhe apetece. A Xana concorda comigo mas diz que também tem dificuldade em gerir a ideologia da Alp com a prática da autoridade. De encontrar um meio termo coerente que a dignifique e respeite perante as crianças.

Considero que deve ser exigida mais responsabilidade e cooperação da parte deles, a noção de que o espaço é para ser preservado, que as técnicas são amigas que os ajudam e enriquecem e não que são figuras punitivas que exigem pagamentos. O principal objectivo de alguns é provocar as profissionais de tal modo que não as podem ter num registo de confiança e interacção saudável para o seu crescimento, mas simplesmente numa forma castradora que impõe regras que aparentam desconhecer e tentam sempre desobedecer e esquecer.

São os fura leis que quase não existem por se tratar de um espaço livre. Eles não sabem lidar com a liberdade que têm de um modo construtivo e saudável, pois necessitam sempre de ser protagonistas num meio colectivo, têm de chamar a atenção e transgredir todas as pequenas regras de respeito pelo outro que são impostas. Não gostam de se identificar com um colectivo mas enquanto figuras individuais que exigem atenção constante e uma realidade que não têm. São prepotentes, arrogantes e insatisfeitos com tudo o que lhes é proposto, exigindo sempre mais do que têm, mesmo aquilo que não sabem o que é. São a marca de uma nova geração que não se contenta com a atenção do outro, com a possibilidade de contactar com materiais diferentes e experiências, mas que exige sempre relações de poder, materialismo, revolta que os faz sentir que saem da margem na procura da igualdade social. Constantemente demonstram que já têm tudo, que não precisam daquilo para nada. Dizem que os outros são betos, que gostam de ser como são, mas simultaneamente mostram revolta por estarem na margem e aparentam querer iguais aqueles que eles gozam e criticam.

A humildade de outrora transforma-se arrogância em muitos dos casos, visto que se lhes oferecemos papel e tintas, dizem que têm um computador, se lhes damos livros dizem que têm Play Station, se lhes damos atenção dizem que não temos nada que nos meter na vida deles. Uma nova geração que deixou de se sentir inferior, aparentemente, agradecendo modestamente a caridade, a ajuda e o apoio dos outros, e que passou a exigir com toda a superioridade essa mesma colaboração e dedicação. Por outro lado, também se pode focar essa questão da caridade que tem adquirido diferentes e novas formas. Para mim não é bem aceite, nem mesmo realista, apelando a que ninguém tenha pena deles, a classe dominante também já não é propriamente caridosa sem nenhuma intencionalidade financeira. Actualmente a caridade afigura-se como uma falsa



caridade que integra todo um sistema real económico e social que é preciso manter, ainda que com algumas transformações. Este mecanismo mexe com todo um mercado económico, político e profissional.

À tarde falei com a J. Perguntei porque andava tão triste. Custou a falar, mas começou a dizer-me que andava a pensar na vida, que se sentia mal por orar tão pouco e tinha medo que Deus a castigasse. Perguntei porque orava menos. Disse-me que devia pôr a oração em primeiro lugar, e o resto em segundo, e sentia que andava a pôr a Alp em primeiro e a oração em segundo. Antes orava sempre no início da tarde, e agora vem para a Alp logo, não tem tempo. Por fim, disse-me que Deus chamou-lhe a atenção, fez-me várias perguntas sobre o catolicismo. Eu nem sempre soube responder.

Via-a a ler o jornal, perguntei-lhe se lia muito em casa. Já saiu da escola há dois anos e lê melhor do que a T. que continua na escola. Fiquei fascinada.

Hoje de tarde resolvemos fazer um intercâmbio com a escola da Fonte da Moura.

05/05/06

Hoje fiz uma sessão fotográfica com a F., a J. e a T. A J. disse que quando eu fosse embora também ia, que não gostava de estar aqui sem mim. Respondi-lhe que ainda não sabia de nada. Também me quiseram tirar fotos para colar a minha cara nas portas dos armários deles. Durante a “acção fotográfica” como a F. dizia, tirou o boné para mostrar o seu cabelo liso que tentou arranjar no espelho. Decorámos o espaço.

A T. amou por não poder sair mais cedo, e para se vingar foi buscar as fotos que me tinha dado e arrancou-as da parede, chamou-nos bruxas e desarrumou tudo.

A C. não sabia onde era Portugal, nem que éramos europeus. Fui buscar o mapa para lhe mostrar mas ela não ligou.

10/05/06

Tive uma reunião com a Teresa, o Fernando e a Carla sobre a possibilidade ou não de se construir o filme que os Aldoaritos criaram. O Fernando considera que a parte da história que foca a realidade do bairro, deveria ser mesmo real, de modo a realçar as representações deles. A parte da mudança então já deveria ser animada, de modo a assemelhar-se à ideia de um sonho e de uma fantasia. Gostei desta ideia, ainda que tenha algum receio em relação à possibilidade ou não de eles se deixarem filmar, deles aceitarem e cederem à proposta de se verem no filme que vai ser visto pelos outros. A sala 13 da escola poderá ser o cenário mais

difícil de aceder, segundo a Teresa, uma vez que a Dr. Rosa Laje poderá considerar que estão a mostrar o pior lado da escola. Pensei que as próprias pessoas poderão estar reticentes a serem filmadas. A Teresa disse que a adesão seria rápida. O Fernando e a Carla querem estar os dois presentes na 1ª reunião com eles que ficou marcada para amanhã, depois a Carla fará o acompanhamento e vai-me dar as coordenadas.

Confessou que inicialmente quer conhecê-los, para eles/elas ganharem confiança, estarem à vontade, de modo a projectarem os seus sentidos da realidade. A Segunda etapa será irmos fotografar e filmar o bairro.

Durante toda a reunião o R. entrou e saiu da sala, veio cumprimentar-me e quando eu lhe disse que estava numa reunião para o filme ficou todo curioso. Fomos várias vezes interrompidos.

Após a reunião fui para a Oficina, onde faziam aula de Capoeira. A S. falou comigo sobre a irmã de 15 anos que está grávida de uma menina que se chama Jessica Filipa. Perguntei se queria que fosse uma menina. Disse que preferia ter um rapaz e a irmã também. “- Mas vais gostar tanto dela como se fosse um rapaz?” Não respondeu. “- Gostas do nome?” “- Gosto.”

Os t.p.c. dão sempre origem a guerras de poderes, negociações e influências. Elas têm ideias mas têm medo de as expor, principalmente porque têm muito pouco vocabulário e não conseguem articular as ideias.

10/05/06

Hoje de manhã fui conhecer a Casa da Brincadeira que fica em São Roque, Campanhã. Segui o caminho que a Isabel me tinha indicado no mapa, passei os semáforos perto da estação. Passei por baixo do viaduto e rapidamente vi um portão grande com um pinheiral. Entrei, mas comecei a achar muito isolado, não havia nenhuma placa a designar Quinta da Bonjóia. Por sorte, apareceu um senhor que me levou a outro portão por onde eu devia ter entrado, esse sim da Quinta da Bonjóia.

A Quinta é um solar antigo, enorme e bem tratado exteriormente com uma vista principesca sobre a cidade, cheia de sol, rodeada de jardins bem arrançados e labirínticos. Para meu grande espanto essa casa é apenas a central de consultoria e de administração. O espaço da Ludoteca é um edifício moderno que foi reconstruído no espaço da antiga casa da eira que pertencia ao solar. Pensei que fosse maior. É um espaço moderno de arquitecto, com grandes janelas, o chão de madeira e armários castanhos. Tem dois pisos, no de cima ocorrem as animações de música e expressão dramática, e no de baixo estão as áreas de plástica, de ciência, do jogo e dos bebés. As casas de banho são desproporcionais, todas de mármore e de tamanho normal.

Durante a semana a Casa da Brincadeira é frequentada por turmas da pré-escolar e do 1º ciclo de várias escolas do grande Porto. Estas turmas vêm semanalmente, uma manhã ou uma tarde realizar um conjunto de actividades que são animadas por animadoras internas ou pela Isabel (a coordenadora). Aos fins de semana a

Casa funciona como uma Ludoteca. O espaço é transformado e mais explorado, ganhando novas dimensões e dinâmicas. A coordenadora que fica ao fim da semana, fica sozinha com todas as crianças e com os poucos pais que vêm...

Não percebo como consegue controlar os dois andares da casa, as escadas, o jardim e os bebés sozinha. Os pais são poucos, muitas das vezes deixam lá os filhos/filhas o dia inteiro e não ficam porque têm de trabalhar. Encaram um pouco como um infantário ou um ATL de fim de semana.

Depois de observar as técnicas, os espaços, vi imensas actividades que poderíamos fazer na ALP e de como era importante a Xana e a Araci verem este espaço. A Xana disse-me que desde que entrou na Alp, que quer ir ver, mas que ainda não lhe deram muita oportunidade para ir ver.

Hoje à tarde vai ser a apresentação oficial do Fernando e da Carla para se dar início à construção do filme. O M. chegou mais cedo porque o professor dele faltou. Perguntei se tinha muitas negativas. Respondeu “oito.” “- Porquê?” interoguei. “- Não sei, perdi os livros todos.” “- Mas esqueceste-te deles quando foste jogar futebol?” “- Não sei. Não estão na minha escola, nem na minha casa. A minha mãe já procurou e também não os encontrou.” “- Mas gostas dos professores?” “- Gosto.” “- Mas tu sentes-te bem ou gosta de estar na sala 13?” “- Eu vou para a sala 13 quase todos os dias.” “- E o que fazes na sala 13?” “- Estudo com outro professor o mesmo que ia fazer na aula.” Não entendo muito bem este castigo. Qual o sentido de sair de uma sala de aula de determinada disciplina para ir para outra sala estudar o mesmo com outro professor?

A Carla e o Fernando chegaram. Entramos e sentámo-nos na mesa do escritório. A R. amou e não quis participar, mas esteve sentada ao nosso lado a ouvir tudo. A Teresa tentou convencê-la a juntar-se ao grupo até porque ela estava cheia de vontade e de curiosidade. Apresentaram-se e o Fernando começou a fazer um levantamento das ideias que eles tinham sobre cinema, cinema de animação e sobre a história que eles/elas próprios escreveram. A chuva de ideias quebrou o gelo e proporcionou algum envolvimento. Contudo, ainda que a atenção fosse bastante no início, rapidamente se começaram a cansar de estar sentados em torno de uma mesa com o Fernando a interagir à base de perguntas. Ao fim de meia hora começaram a ficar impacientes. Levantavam-se, mexiam-se, perguntavam se já podiam sair. Tentei fazer sinais ao Fernando mas ele não percebeu que tinha que mudar de ritmo. Levantava-me e individualmente ia tentando convencer um e outro que se levantassem da mesa. A T. levantou-se e deitou-se no sofá. O M. foi até à janela, olhou para a F. que jogava futebol, queria descer e ir lá para baixo. Convenci-os a ficar, mas estava consciente que não seria por muito mais tempo. O R. esteve o tempo todo a tentar impressionar. Falaram do bairro e de como gostavam que fosse. Da sala 13. “O que é a sala 13? É a sala dos castigos. Estou lá todos os dias.

- Olhem e quem são os que participam no filme?

- Somos nós. Os Aldoaritos e a Sofia.
- Quem é a Sofia?
- É a nossa amiga. A nossa educadora. É a que está com o grupo dos mais velhos.

Fiquei contente por em terem incluído.

A C. depois de ser convencida entrou e sentou-se. Olhava para eles, depois olhava para baixo e dizia “Ai, trabalhos. Não vou andar pelo bairro com isso.” A influência do que os outros vão pensar ou fazer é a maior fonte de poder que eu tenho para exercer alguma autoridade e pressão sobre eles, alegando que este ou aquele, mais valorizados, vão participar.

No fim, a Carla considerou que o grupo era difícil, que não devíamos ter muitas expectativas porque o melhor era não estabelecermos objectivos muito elevados, que devido à pouca capacidade de concentração e de trabalho devíamos pensar em objectivos curtos e específicos para cada semana, que os dividisse em tarefas diferentes, consoante os seus interesses pessoais.

Concordei. Marcamos a visita ao bairro para Sexta-feira.

16/05/06

De manhã estivemos na horta com o R. e uns amigos do centro. Estes amigos andam no ATL por baixo da associação e são do bairro também. De facto, a diferença da metodologia levada a cabo por cada uma das instituições nota-se no comportamento deles. O rigor do Atl transmite-se no respeito que estes demonstram por nós. O que me leva a pensar que não se pode culpar apenas as condições em que vivem, pois neste caso são as mesmas, mas também o espaço de liberdade que é atribuído.

A J. veio falar comigo sobre o primo de 20 anos que ia casar com uma rapariga de 13 anos que é mais alta do que eu. “- Mas são tão novos.” disse eu. “- Não. Ele já é velho para casar. Já fez o arrontamento. Se não fosse por ti e pelo filme não tinha vindo.”

Fez um desenho em cartão sobre os Aldoaritos e eu também entrava no desenho. “Tens de entrar. Tu és a líder.”

Fui à piscina. Durante o tempo que estiveram nos balneários, observaram as evoluções do corpo umas das outras.

17/05/06

A J. “- Quero sair daqui do bairro. Mas não em visitas de estudo, queria ir passear, divertir-me. Quando estou em Braga vou sempre com as minhas primas ao shopping e aos cafés. Sente-se livre, ainda que com as tias a controlar.” Ela pergunta muitas vezes o que eu estou a dizer pois diz que não percebe. “- Nós não falamos a mesma língua.”

Voltei a chatear-me com a R. e a sentir que não tinha poder nenhum sobre eles/elas. No meio da minha discussão vejo a C. a correr com os desenhos que tinha feito para o filme e a amassá-los todos com a Neusa atrás, e dizia “- Já não faço o filme, já não faço nada.” A J. entornou um balde de água com lixívia e começou a esfregar nas portas. O H. começou a insultar e a bater na Xana. Começou a emergir o caos. O mau comportamento é contagiante e eles estavam a ficar contaminados.

24/05/06

De manhã estivemos a preparar as coisas para a Ludicidade. Ajudei a Teresa e a D.<sup>a</sup> Guida a pendurar o gigantone, e depois fui reanimar a árvore para a exposição do dia da Terra.

Tive mais uma reunião com a Acção Local, para uma suposta avaliação das actividades realizadas, mas como sempre não apareceu quase ninguém.

Tivemos a jogar jogos de mesa. Mas elas passaram o tempo a insultar-se. Pertencem a etnias diferentes. Tentei parar com esses insultos. Falaram de um antigo técnico que trabalhou na Oficina que elas gostavam. Gostavam muito dele. *Conversava com a T. sobre as várias pessoas que já tinham lá trabalhado quando me diz* “- É mau porque quando nos começámos a relacionar com as pessoas, puff, vão embora.” “- Pois isso é muito chato.” “- Mas tu não vais porque eu não vou deixar.”

Ludicidade , 25/26/27/28 de Maio de 2006

Começava todos os dias às 10h da manhã, e acabava às 17h da tarde, mas como tínhamos de montar e desmontar todos os jogos e brincadeiras começávamos às 8h da manhã e terminávamos por volta das 18.30h. A actividade ocorreu no Parque da Cidade perto do Pavilhão da Água, zona que ainda dava um ar fresco no calor abrasador que marcou os quatro dias.

O espaço era dividido pela zona dos bebés, dos 3-5 anos de idade, dos jogos de mesa, dos jogos tradicionais, do faz de conta, zona de pintura, das experiências científicas, de pintura de cara e de jogos motores.

Apesar de a Alp ter enviado convites para as escola e instituições de Aldoar, a escola não apareceu por considerar que o horário ocupava o horário escolar, ao qual os alunos não podiam faltar. Contudo tivemos várias instituições e famílias que por ali passaram. Foi uma actividade cansativa mas bastante gratificante. As pessoas de todas as idades podiam explorar os espaços. Exploração por vezes destrutiva, porque a curiosidade das crianças em massa é maior que a calma necessária à manutenção das brincadeiras. No faz de conta rompiam roupas e sapatos, misturavam peças de jogos, partiam coisas e o nosso papel era o de garantir essa manutenção, mas deixando o espaço livre para a invasão infantil.

Considereei muito importante nos fins de semana a ida com os pais. A relação com as coisas é muito diferente e a nossa interacção também. Com as escolas há menos controle e menos aproveitamento dos próprios jogos. Com os pais as crianças brincam mais, observam os jogos e as brincadeiras, obrigam a uma maior interacção nos jogos. Há uma co-participação nas actividades que se torna fundamental para as crianças encararem a família de um modo mais informal. Os pais envolveram-se e participaram com vontade. É fascinante ver o envolvimento que o jogo pode proporcionar aos pais e filhos. A exploração e a curiosidade são fundamentais para o desenvolvimento saudável e construtivo da crianças. Também tivemos a companhia de idosos do Centro de dia que também passaram por lá.

A escola de Animação Sociocultural disponibilizou algumas alunas/os da área de Psicossocial e de Geriatria para participarem e nos apoiarem nas animações, fazendo algumas peças de teatro. Algumas trabalhavam com prazer, outras por obrigação.

Na 5ª e na 6ª feira fomos almoçar às cantinas da escola E B2/3 Manuel de Oliveira, e fiquei horrorizada com a pouca quantidade e qualidade da refeição. Não havia legumes, a fruta era de lata e o prato muito pouco recheado. Percebi agora porque os jovens chegam à Alp cheios de fome. Não há nenhuma perspectiva nutricionista sobre a alimentação destes menus.

Esta actividade contribuiu muito para a união das profissionais, eliminando o fosso existente. Considero que se gerou uma relação de amizade que foi a maior conquista desta actividade e que terá mais impacto a longo prazo. Pelo que ainda que permaneçam em espaços diferentes, a relação e o à vontade vai-se manter.

As crianças da Alp também foram nos dias da semana. Consideravam que aquilo era deles, impondo-se sempre perante as outras crianças. Tínhamos de ter em atenção essas atitudes.

30/05/06

A C. chamou-me e disse-me ao ouvido baixinho que ia passar de ano. Fiquei feliz e dei-lhe os parabéns. A J. já não aparece há muito tempo vou ter que a ir buscar a casa.

31/05/06

Fui à Mata da Pasteleira ver o espaço e rever as peças dos jogos. Falei com a Teresa sobre a entrada a tempo inteiro da Araci. Arrumámos os jogos todos.

As zangas e amuos de alguns mantiveram-se.

01/06/06

A Mata da Pasteleira começou às 7. 00 da manhã. Desmontámos novamente todos os jogos e brincadeiras. Às 9.00 chegava uma escola com 150 crianças. Estava muito vento. Apareceram muitas crianças do Aleixo, da Pasteleira e do Leonardo Coimbra, pareciam iguais ou “piores” que os nossos.

Novamente correu bastante bem, principalmente os espectáculos de fantoches que a Teresa fez, demonstrando muita capacidade de imaginação e criatividade.

02/06/06

A Araci já está de manhã. Fomos a uma reunião da Acção Local e a Araci também foi para começar a ver como funciona. Preparamos a semana do ambiente. Descarregamos todo o material da animação dos espaços públicos.

A Alp estava uma confusão pelo que as crianças não puderam entrar. Organizamos jogos cá fora.

08/06/06

Fui a casa da J. que nunca mais apareceu dar-lhe os parabéns e pedir para voltar porque tinha saudades. Ficou surpreendida e a mãe também, mas ficaram contentes.

09/06/06

A J. apareceu de surpresa. Resolveu modificar o espaço da Oficina. Fomos à Junta ver a exposição da Acção Local que reunia fotos de todas as actividades interinstitucionais.

A J. disse que queria falar.

- Estou a sentir-me velha não quero crescer mais.
- Mas tu ainda és tão nova. Só tens 13 aninhos.
- Mas já me sinto velha, antes queria crescer, mas agora quero voltar a ficar criança.
- Porquê?
- Porque tens mais responsabilidades. Quando és criança, não te preocupas com nada, só pensas em brincar.
- Mas quando cresces também tens outras vantagens, és mais independente.
- Podes casar.
- Sim.
- Só quero casar aos 17 anos. Mas também tens responsabilidades com o teu marido. Senão ele bate-te.
- Achas bem que o marido bata na mulher?
- Não, mas às vezes é preciso... Se a mulher estiver quieta no seu canto, ele não faz nada. Só bate se ela se meter não é?
- Eu acho que nunca é razão para o marido bater na mulher.
- Posso fazer-te uma pergunta?

Fomos interrompidas novamente pelo R. e pelos outros. Ela veio atrás de mim e perguntou “- Se tu fosses casada com um homem e deixasses de gostar dele e depois te interessasses por outro, deixavas o teu marido?

“- Se eu já não gostasse do meu marido... e o outro homem também gostasse de mim, eu deixava.” “- Oh.” disse ela. Riu-se e foi-se embora, como quem diz que eu sou maluca.

Cantámos os parabéns e comemos bolo. Deu-me um beijo e foi ver a Floribela.

14/06/06



A Xana não está. A diferença na acção da Araci é visível. Demonstrou-se muito mais aberta, motivada, autónoma. Tem uma palavra. A Xana abafa-a um pouco, não a deixa comandar.

A organização mudou, montámos o material de manhãzinha, mesmo antes de chegarem. Dividimo-nos em actividades que ocupavam a zona da plástica, e um pouco do corredor, de forma a concentrar as crianças no mesmo local e não divagarem pelos corredores. O nosso objectivo era mantê-los sempre ocupados. Considero que ainda que muito cansativo, foi muito produtivo. Correu muito bem, a Alp está toda decorada para o S. João. Apercebi-me que não se pode ter um papel de vigilante punidora que anda sempre no corredor a expulsar uns e a vigiar outros, sem ter tempo para desenvolver actividades. O que é extremamente desmoralizante a nível pessoal e profissional.

Penso que a atitude da Xana e Araci deve mudar. A concepção das actividades e a avaliação das mesmas também deve ser em conjunto e mútua. A Carla veio e mostrou filmes que tinha feito com outros jovens da mesma idade, como forma de lhes mostrar que há diversas técnicas que se podem desenvolver. Ficaram mais entusiasmados, principalmente nos que tinham rap e quando a Carla lhes mostrou o filme que tinha da escola do Fajal em que tinha imagens de crianças africanas e ciganas a dançar.

Falei com a Teresa sobre a dependência ou não da construção do filme para o meu relatório. Qual a mudança de comportamento dos adultos que se repercute no comportamento dos/das jovens? É importante pensar nos projectos aliados à irregularidade cultural e individual do grupo que condiciona e torna a sua realização muito instável.

20/06/06

O São João aproxima-se e as festividades também. Fizemos uma cascata com eles, a par do cenário do filme.

A Carla, eu e mais três jovens fomos para o bairro com uma máquina de filmar e de fotografar. Tentaram captar todas as imagens referentes a contextos descritos no guião que eles fizeram. As pessoas do bairro aderiram muito bem à ideia, tentando aparecer sempre nas fotografias. Foi muito interessante. Eles é que filmaram. Mas o melhor foi ver depois as fotografias no computador. Houve muitos momentos em que não prestei atenção ao que estavam a observar. A partir daquelas imagens consegui perceber a visão deles. Surpreendente!

Começámos a fazer o cenário, e os bonecos em plasticina. Era difícil manter o grupo a trabalhar dividido em funções.

A festa de São João ficou marcada para dia 26.

26/06/06

Hoje era o dia de festa. Convidámos os pais e mães, mas duvidamos muito que apareçam. Para meu grande espanto apareceram 7. Elas/eles estavam radiantes pelo convívio. A D.<sup>a</sup> Guida disse-me que desde que fosse comida de graça que vinham. De facto, a comida que estava em cima da mesa desapareceu num segundo. Mas é engraçado ver o envolvimento de umas com as outras. Foram ver a cascata cheias de orgulho. Eles tiraram muitas fotografias uns aos outros.

É a minha última semana.

29/06/06

Hoje foi o dia mais gratificante de todo este estágio. Não por ter terminado, mas por ter sentido amizade, carinho e reconhecimento por parte do grupo. Organizaram-me uma festa surpresa, dedicaram-me três canções, foram buscar-me para dançar e começaram a chorar todos abraçados a mim. Confesso que também me comovi. Nunca pensei que alguma vez aquelas crianças que me insultavam e provocavam poderiam chorar verdadeiramente por mim. Também me deu vontade de chorar, mas prometi que não ia embora.

O trabalho com a Carla continuou. Depois foi a etapa do som, gravámos o grupo a cantar para pôr no filme. As filmagens realizaram-se nas novas instalações do CLIA, numa escola antiga em Massarelos. Foram duras, com algumas discussões a apelar à concentração deles. Mas foram muito importantes para os/as jovens aprenderem novas formas de estar, se consciencializarem do seu bairro, trabalharem em equipa, saírem do espaço da Alp e viverem uma nova experiência.

## **Anexo II**

### **Relatório de Estágio**

---

## ÍNDICE

<b>1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 - APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO .....</b>	<b>1</b>
2.1. O Projecto da Oficina de Animação .....	3
2.2. Outros Espaços Lúdicos da ALP .....	4
<b>3 - EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA .....</b>	<b>5</b>
3.1. Educação não Formal, Educação não Institucional? .....	6
3.2. O Fim do Monopólio Escolar .....	7
3.3. Um Trabalho em Rede .....	8
<b>4 - ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL.....</b>	<b>10</b>
<b>5 - EDUCAÇÃO OU OPRESSÃO? .....</b>	<b>11</b>
5.1. Justiça Social para uma Sociedade Justa? .....	14
<b>6 - METODOLOGIA.....</b>	<b>20</b>
<b>7- PERCURSO .....</b>	<b>22</b>
7.1. Tomada de Conhecimento .....	23
7.2. Acesso .....	23
7.3. O Caminho Entre a Vivências e os Obstáculos .....	24
7.4. Os Aldoaritos: Criação e Dificuldades.....	28
7.5. O Processo das Conquistas .....	30
<b>8 - ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA ANÁLISE DO PERCURSO.....</b>	<b>33</b>
8.1. Relações, Representações e Questões em Torno da Realização Escolar .....	33
8.1.1. A escola para as famílias .....	36
8.1.2. O olhar dos/das jovens sobre a escola .....	36
8.2. Noção de Família e Modos Culturais de Vida .....	37
8.2.1. Como olham os outros .....	39
8.3. Discurso e Linguagem: na Comunicação inter e entre Grupos Sociais.....	40
8.4. Trabalhar Com Jovens .....	42
8.5. Organização e Funcionamento Interno da Instituição: de Encontro às Profissionais e Profissionais da ALP.....	45
<b>9 – CONCLUSÃO.....</b>	<b>48</b>
<b>10 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>49</b>

## 1- INTRODUÇÃO

---

O presente relatório pretende traduzir o caminho percorrido, ao longo do estágio de 4ºano realizado na Associação de Ludotecas do Porto (ALP), na tentativa de construção de um projecto de animação sociocultural, enquanto um processo de intervenção comunitária, no âmbito educativo e social. Numa primeira parte, procuro reflectir sobre os conceitos de animação, de ludotecas e de tempo livre, enquadrados nos tempos da modernidade e da pós-modernidade como mecanismos, ora de exclusão/opressão, ora de inclusão social, articulados num segundo momento com o percurso empírico e prático que fui construindo *na* e *com* a comunidade envolvente da instituição. Este processo foi protagonizado pelos/as jovens da ALP, acompanhado pelas profissionais da mesma e condicionado pela especificidade do contexto social (do bairro de Aldoar), das famílias e da escola. Ao longo deste percurso, a minha prática foi sendo definida pelas imprevisibilidades e pelas oportunidades suscitadas pelos próprios contextos, e a minha reflexão foi além da ALP, alargando-se à implicação da animação sociocultural enquanto “política” de interacção e integração das margens periféricas no poder central. Deste modo, caminhou no sentido da reflexão de Isabel Baptista (2006:243) de pensar na,

“[...] necessidade de promoção de qualidade relacional e cultural das comunidades, através da dinamização de processos de formação conducentes à criação de laços novos, plurais e diversos, entre as pessoas, entre as instituições, entre as pessoas e as instituições e, de um modo geral, entre as pessoas e as suas oportunidades de vida.”

Sendo estes processos de articulação e coordenação entre as várias instituições de Aldoar, um dos principais objectivos projectados pela ALP. Por fim, mais do que grandes conclusões, aponto, conceptualizações do vivido na globalidade do contexto de estágio, na busca de definição de uma profissionalidade e de um trabalho para a mudança educativa.

## 2 - APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

---

“A Ludoteca é uma casa de chocolate, uma porta aberta à imaginação, é a bola de cristal em que tudo pode suceder, o comboio onde estamos todos e que nos leva a todas as partes, é o lugar vivo no qual partilhamos ilusões, fantasias, sentimentos, risos e também tristezas, é uma possibilidade de criação.”  
(Marín, 1988, cit por, Matallana; Saldaña, 1995:7)

A apresentação e caracterização da Associação de Ludotecas do Porto implica antes de mais, a sua contextualização nos princípios ideológicos gerais de construção de uma

ludoteca. Matallana e Saldaña (1995) definem a Ludoteca como um espaço específico e adequado, que implica um projecto socio-cultural-educativo, a médio e longo prazo, centrado no desenvolvimento individual através do jogo, do lúdico e do brincar, acompanhados ou não, por um profissional adulto. A contrapor esta perspectiva mais pedagógica de uma ludoteca, surge o conceito de *cultura de rua* (Carlos Neto), enquanto um espaço privilegiado de brincadeira e de socialização. A ALP, especificamente, identifica-se com esta valorização da rua e dos contextos de vida das crianças e dos/das jovens enquanto locais privilegiados de aprendizagem, ultrapassando as limitações de espaço e o controle exercido pelo adulto definido por Matallana e Saldaña (1995). Deste modo, as crianças escolhem livremente onde querem estar e se querem partilhar ou não essa experiência com o adulto que apenas supervisiona o espaço orientando-as nas dificuldades que possam surgir. Neste sentido, poder-se-á dizer que a ludoteca surge com o intuito de resgatar o espaço de brincadeira perdido na ocupação excessiva dos tempos livres, ainda que se constitua enquanto um espaço institucional.

As Ludotecas na sua generalidade definem-se como lugares amplos, enriquecidos por uma variedade de espaços lúdicos e jogos adequados à idade e interesse individual que favorecem o encontro grupal, valorizando os jogos criativos e simbólicos enquanto um recurso pedagógico, relacional, interventivo e emancipador ao serviço da comunidade. Em suma, a criação de uma Ludoteca mais que um recinto, pretende ser uma instituição e uma filosofia que procura resistir ao movimento de competitividade e consumismo, o qual tem vindo, progressivamente, a comprometer o desenvolvimento humano, ao tentar instituir uma educação permanente, ainda que ela própria subsista no meio desse mesmo movimento. Toda esta ideologia e definições teóricas emergem na prática adaptadas aos contextos geográficos, económicos, políticos e sociais do local, sendo este o principal determinante da intervenção e da dinâmica possível de construção de uma ludoteca. O espaço da ALP surge condicionado pela especificidade do bairro que a envolve, pela dificuldade de compreensão cultural e comunicacional entre a perspectiva lúdica, os/as adultos/as que a constroem e a população a que se destina.

A primeira Ludoteca nasce nos E.U.A em 1930, ainda que a Associação de Ludotecas do Porto (ALP) tenha surgido apenas nos anos 80 para dinamizar, apoiar e legitimar um movimento de construção e expansão de várias ludotecas pela cidade, oficializando-se em 1987 como uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), por isso subsidiada pela Segurança Social e apoiada pela Câmara Municipal do Porto, ainda que, posteriormente o protocolo com esta última entidade tenha cessado e provocado alguns constrangimentos.

A ALP distribui-se, actualmente, por quatro áreas de intervenção: área de Consultadoria (apoio à implementação de projectos de ludotecas através do

acompanhamento da sua construção ao nível de materiais, espaço e apoio formativo à concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos); área de Espaços próprios de Animação Lúdica (sendo estes, o Centro Lúdico de Imagem Animada (CLIA), e a Oficina de Animação); a área de Animação de diversos locais públicos da cidade, e por fim, a área da Formação de Apoio às Ludotecas – formação local. Esta última subdivide-se em *formação interna* destinada ao apoio de desenvolvimento de projectos locais de diversas oficinas de animação e espaços de intervenção; à formação dos/as ludotecários/as e à formação itinerante, através do intercâmbio pelos vários espaços.

***[...] fazia-se mensalmente uma reunião na associação, com um/dois elementos de cada espaço, e era um espaço de partilha e de conversa, onde as pessoas diziam algumas das suas dúvidas e nós tentávamos planificar para essa sessão actividades de acordo com esses interesses. Depois dentro dessa área também havia a formação itinerante, juntávamos os elementos das equipas e íamos visitar diferentes espaços lúdicos, para conhecerem outros espaços.***

**(Entrevista - Anexo Vi)**

e por *formação externa* através de acções de sensibilização e de formação em áreas específicas aberta a todas as pessoas. Este trabalho em rede interliga-se com o próprio projecto socio-cultural da Alp, de construir um rede de instituições escolares e extra-escolares alargando, deste modo, a sua intervenção social e educativa à comunidade.

[...] tentamos ter um trabalho social paralelo que muitas vezes não está presente numa ludoteca.

*(Entrevista- Anexo Vi)*

## **2.1. O Projecto da Oficina de Animação**

**O projecto da Oficina de Animação da ALP constituiu o espaço primordial na realização do meu estágio. Este projecto emergiu da constatação de abandono escolar e familiar de um público muito jovem do bairro de Aldoar e da vontade de proporcionar momentos enriquecedores através da construção de um espaço aberto, no qual a ideologia do brincar, da livre escolha e da descoberta individual e grupal, são os princípios base.**

O espaço da sala da Oficina é dividido em áreas livres de jogo, de leitura, de jogo simbólico e de plástica, sendo estas últimas as mais requisitadas pelas crianças, talvez por serem as mais apelativas. Estas áreas não são pré-definidas, nem impostas, mas vão sendo moldadas e construídas pelas próprias crianças, sob o princípio da livre exploração do jogo individual e grupal. Contudo, apesar do objectivo inicial da Associação ser a transformação

da Oficina numa Ludoteca, enquanto espaço de crescimento e desenvolvimento saudável das crianças e dos/das jovens do bairro de Aldoar, o seu funcionamento foi sendo condicionado pelas especificidades do meio em que se insere, tornando-se num ATL de porta aberta, pelo que a presença diária das crianças exige um acompanhamento pessoal que ultrapassa a imparcialidade de uma ludoteca, frequentada por toda a gente, quando e como querem.

*A oficina de animação é uma ludoteca porque está estruturada no sentido de as crianças escolherem o que querem fazer, como o querem fazer e quando o querem fazer (não temos um plano estanque de actividades e praticas iguais para todas as crianças), e não é uma ludoteca porque, de certa forma restringimos o seu funcionamento de acordo com um ATL. O que quero com isto dizer é que uma ludoteca deve ser um espaço em que as crianças vão e ficam o tempo que entendem, vão embora quando lhes apetece e neste momento, por questões burocráticas, penso eu, temos um horário de funcionamento das nove às 6 e trabalhamos sempre com as mesmas crianças.*

(Entrevista - Anexo Viii)

*[...] foi essa a intenção inicial, mas deparamo-nos depois com situações sociais gravíssimas que dificilmente conseguiríamos que as crianças aproveitassem o lúdico no seu expoente máximo se não lhes resolvêssemos alguns problemas e não os tentássemos ajudar de uma outra forma paralela ao lúdico [...] Uma ludoteca não funciona com inscrições, não funciona com um tempo fixo, um horário fixo, as crianças vêm estão o tempo que querem, e depois vão embora, mas aqui é impossível devido ao meio.*

(Entrevista- Anexo Vi)

## 2.2. Outros Espaços Lúdicos da ALP

O Centro Lúdico de Imagem Animada (CLIA) apresenta-se como uma valência da ALP enquanto espaço de animação lúdica integrante do percurso do meu estágio. Este espaço tem como objectivo despertar através da criatividade e da imaginação o interesse das crianças e dos jovens para a área artística, articulando o seu trabalho com as escolas e algumas instituições, como ATL, o IPO, entre outros. O Centro Lúdico de Imagem Animada instalado até à data no Coliseu do Porto e actualmente, na escola primária de Massarelos, nasceu em 1998, no seguimento do projecto ANILUPA – estúdio de cinema de animação, debruçando-se principalmente sobre a intervenção lúdica e educativa do cinema de animação. O CLIA para além de propor



**actividades locais para grupos, visitas guiadas e experimentação de materiais, promove interacções nas escolas do 1º e 2º ciclo.**

Nas escolas, este projecto insere-se no currículo escolar, projectando a construção de filmes de animação a partir dos interesses dos/as alunos/as. Estes/as, escolhem o tema e as técnicas que pretendem desenvolver, exprimindo as suas representações, sensibilidades e aprendendo novas formas de comunicação e interacção. O contacto que manteve com a partilha, participação e observação de algumas destas sessões realçou a boa cooperação e articulação entre as professoras da escola e os profissionais do CLIA, e um carácter extremamente interessante e inovador dos filmes enquanto estratégia de aprendizagem. Os filmes do ano lectivo são apresentados na “Mostra de Cinema de Animação” em locais culturais públicos como a Biblioteca Almeida Garrett e o Rivoli Teatro Municipal.

Outro projecto da Associação de Ludotecas do Porto de grande interesse para mim, foi a parceria estabelecida com a Casa da Brincadeira, no âmbito do programa URBAN II, medida 6, acção nº1. Este projecto albergado pela Fundação para o Desenvolvimento Social do Porto, propôs a participação da ALP na dinamização de um espaço lúdico-pedagógico de educação não-formal, através da exploração de diversas áreas (dramática, plástica, corporal, científica), promotoras de aprendizagens significativas para o desenvolvimento de cada um.

Para além desta cooperação semanal com as escolas, ao fim de semana funciona como uma ludoteca aberta a todos os/as interessados/as, de todas as idades, tornando-se num espaço de grande riqueza social, cultural e inter-geracional, que propõe às várias gerações o estabelecimento de relações de prazer e a aprender a reviver a brincadeira (Actividades sem Idades).

### **3 - EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA**

---

“Muitos pensam que na sociedade há educação porque há escola, quando na realidade é ao contrário, há escola porque há educação. A educação é anterior à escola e muito mais ampla que o sistema escolar. [...]”

(Quintana, 1991:44).

A Associação de Ludotecas insere-se na perspectiva dos tempos modernos de revitalização do conceito de Educação, enquanto uma educação permanente que ultrapassa as barreiras da idade e do espaço limitado das escolas, realçando a educação extra-escolar como um complemento imprescindível da acção educativa.

Neste âmbito podem-se distinguir três perfis de educação consoante o contexto, a organização e a intencionalidade: a formal e não-formal (sistemática e intencional), e a informal (não-intencional). Nesta perspectiva a Associação de Ludotecas do Porto, enquanto instituição educativa extra-escolar emerge no modelo de educação não-formal, pretendendo constituir-se numa alternativa à normalização dos espaços formais de escola e de ocupação dos tempos livres, através da apresentação de projectos que estimulem e desafiem mudanças no desenvolvimento humano. De certo modo, idealmente a ludoteca deveria ser um espaço informal, cujo jogo e brincadeiras não constituiriam um processo metódico, pré-definido e intencional, pois caso contrário, seria como um espaço não escolar mas formal e normativo. Contudo, a ALP subsiste entre a formalidade associativa e a informalidade organizativa, ou seja, impõe-se como um espaço com regras e limites a par de uma liberdade de escolhas e de ocupação individual de tempo livre de cada um.

“A educação não-formal refere-se a todas aquelas instituições, actividades, meios, âmbitos de educação que não sendo escolares foram criados expressamente para satisfazer determinados objectivos educativos [...] um tipo de educação intencional, metódica, com objectivos definidos..., mas não circunscrita à escolaridade convencional.” (Quintana, 1991:52)

### **3.1. Educação não Formal, Educação não Institucional?**

---

A entrada de instituições não formais na actividade educativa, levantou a problemática da educação não formal ter de ser ou não, institucionalizada para ser educativa? Como Quintana afirma (1991:10) a educação é sempre exercida por algum tipo de instituição [...] pois, actua sempre segundo os modelos impostos por organizações sociais mais ou menos explícitas.” Nesse sentido, poderemos considerar que os contextos de aprendizagens informais podem ser considerados como sendo institucionalizados ou não são encarados como educativos? Será que só a educação formal e institucional tem legitimidade para formar e educar outra pessoa?

Segundo Quintana (1991:54), educação consiste:

“Chamamos educação ao acto de alguém (o educador) ajudar o outro (educando) a obter um maior desenvolvimento da sua personalidade mediante algum tipo de aprendizagem.” Se essa intervenção e influência ocorre ocasionalmente ou acidentalmente, produzindo um efeito pedagogicamente positivo “[...] em conformidade com os efeitos que se propõe ao acto educativo, não se pode dizer que houve educação, e conseqüentemente, não se produziu uma educação [...].”

(ibidem)

Pressupondo, deste modo, que nem toda a acção transformativa pode ser considerada de educativa, pois esta só ocorre quando alguém se propõe a educar outra pessoa, num ambiente institucional. Esta perspectiva não se coaduna com o princípio de autoformação e liberdade individual promovido pela livre exploração defendida pela ALP, ainda que esta represente um espaço institucional não-formal.

Esta ideia reflecte-se em torno de outra questão: Como é que as actividades extra-escolares podem ser actividades institucionais, hierarquizadas, organizadas, e simultaneamente, promotoras de liberdade dependentes da criatividade individual, social e do tempo próprio de cada um? A ambiguidade entre o ócio e o trabalho, a espontaneidade e a organização, a emancipação e regulação, de um espaço semi-obrigatório, confronta a legitimidade que se afere a uma educação formal institucional, com a irrelevância que se atribui a uma educação não-formal assente na auto-formação, que decorre da livre exploração individual de jogos, de materiais e da brincadeira, como ocorre na ALP. Esta dualidade esteve sempre presente na minha dificuldade de interacção da Oficina de Animação.

### **3.2. O Fim do Monopólio Escolar**

---

O reconhecimento e a valorização da educação extra-escolar deve ser contextualizado nas transformações sociais, profissionais e culturais que a sociedade contemporânea tem vindo a sofrer, enquadrando-se deste modo, num modelo de educação futuro individualista e competitivo, que simultaneamente apela à promoção de igualdade de oportunidades. De facto, actualmente, realça-se o protagonismo do aprender a ser em detrimento do aprender a aprender (proposta da UNESCO), reforçando a emersão de um não-sistema que combata o monopólio de um sistema educativo único e hierarquizado, levantando a possibilidade de se pensar numa *Cidade Educativa*, em que “[...] todos os grupos [...] e corpos intremédios devem assumir uma responsabilidade educativa.” (Quintana, 1991:50). A designação de *Cidade Educativa* remete para uma política que implica uma dupla responsabilização repartida entre o Estado, responsável pela oferta, e os/as cidadãos/as responsáveis pela procura de uma participação cívica na sociedade.

Será que esta intenção actual de terminar com o monopólio da escolaridade na educação, se assemelha ao discurso de descolarização decorrido nos anos 60? Este discurso iniciado com John Holt (Quintana, 1991) defendia que a escola era um meio nefasto para sociedade, uniformizador e condicionante da criança que aprende melhor o que quer, quando e como quer, por curiosidade e espontaneidade, e não por obrigação. A valorização deste pensamentos aumentava as desigualdades de oportunidades entre os que, naturalmente, tinham condições de aprendizagem e os que não tinham, contribuindo para a instabilidade dos meios existentes.

Actualmente, considero que este discurso está descontextualizado, sendo que o objectivo deverá ser o de pensar a escola para a melhorar, articulando-a com os restantes meios educativos não-formais que a envolvem, num modelo em rede, e não acabar com ela

“O processo educativo, seja formal ou informal, terá de centrar-se, cada vez mais, na alegria de descobrir, de experimentar, de questionar e de imaginar, ou seja, de construir racionalmente novas formas de ser e de agir. Esta é a diferença entre a [...] escola para consumidores que está morta, [...] e uma escola viva e nova só pode ser uma escola para criadores.”

(Nibbi, in Béllon, 2001, *cit por*, Barbosa, 2006:124)

Deste modo, se em alguns casos, o extra-escolar aparece como um ponto de partida a uma alternativa do processo de escolarização emergindo como parasistemas (sistemas paralelos), noutras situações surge como um elemento que contribui para a reforma dos mesmos coexistindo em parceria e complementaridade com o sistema escolar. (Scorati, 1991), tal como defende a Alp.

### **3.3. Um Trabalho em Rede**

---

A introdução de instituições extra-escolares na vida educativa dos/as cidadãos/as, tem promovido reformas e mudanças extremamente inovadoras, resultantes do estabelecimento de uma rede formativa que abranja todas as redes de educação formal e não formal num sistema único. Estes conceitos de reforma e de inovação implicam sempre uma mudança nos hábitos do sistema, consoante a sua aplicação ocorra ao nível da periferia ou do centro do mesmo. Contudo, se por um lado, “[...] inovar é entrar sempre em conflito mais ou menos aberto com o sistema existente, é chocar com as estruturas, os hábitos e os preconceitos [...]” (Correia, 1991:33), construindo algo novo, por outro lado, a reforma, constitui apenas uma reestruturação do já existente, ainda que possa promover a emergência de práticas inovadoras no microsistema.

Neste sentido, será que a Associação de Ludotecas do Porto enquanto instituição de intervenção na e com a comunidade representa um espaço de agência inovadora actuando ao nível da periferia ou corresponde apenas a reformas orientadas pelo centro? A ALP, que actua ao nível da periferia, procura dar resposta às necessidades e problemáticas locais, apresentando-se como um modelo de resistência aos padrões socialmente reconhecidos de ocupação de tempos livres. A centralidade da instituição no jogo e no lúdico como factores de aprendizagem e de formação necessários ao crescimento saudável do ser humano torna-se extremamente inovadora, e mesmo inquietante numa sociedade consumista e economicista que minoriza e rotula o tempo de lazer e da brincadeira como tempo perdido, realçando a capacidade de uma relativa autonomia. A intervenção lúdica e educativa que esta promove não propõe apenas uma mudança ao nível do ensino e da educação, mas

uma reestruturação e reflexão sobre o que é significativo ou não, para os diferentes grupos (sociais, étnicos, culturais e etários), assim como, do papel profissional do educador e do animador. Esta reconceptualização profissional do educador patente na Ludoteca tem presente a perspectiva inovadora de Paulo Freire cujo ideal de Educação se funda na ideia de que os seres humanos não são seres vazios à espera de serem “enchidos” de conteúdos, mas sustenta-se numa educação problematizadora dos mesmos, das relações individuais e do mundo. Deste modo, os educadores não são encarados como alguém que sabe mais do que os outros, mas como alguém que está alertado para a necessidade de construção de um saber comum,

“[...] procurando fazer com que cada um perceba as situações que vive, possa reagir contra os constrangimentos insuportáveis que vai sofrendo e agir para afirmar, ao mesmo tempo, o seu lugar na relação social e colectiva a tecer e também o carácter irredutível da sua singularidade individual.”

(Gillet, 2006:89)

De facto, a inovação não precisa ser legitimada pelo centro para ser inovação, tornando-se mais pertinente aquela que é promovida pela periferia e pelos actores que trabalham e adoptam as mudanças concebidas pelo centro de uma forma contínua e extremamente criativa, não deixando que o seu estatuto extraordinário seja generalizado e estabelecido. “A partir do momento em que há generalização e difusão de uma determinada mudança, já não há inovação.” (Chobaux, *s/d cit por* Correia, 1991:40). Deste modo, torna-se fundamental focar a possível contradição entre “[...] as práticas desenvolvidas por aqueles que são supostos executarem a inovação na periferia do sistema e aqueles que são encarregados de conceberem e/ou de (co)ordenarem a execução da inovação a partir do centro do sistema.” (Correia, 1991:34), e a possibilidade ou não de uma autonomia relativa dos primeiros perante os segundos.

O centro tem de ter em conta que a instituição sobre a qual se vai actuar não é um “terreno bruto” mas um

“[...] “terreno cultivado” por conflitos de poder mais ou menos abertos, por lutas ideológicas mais ou menos surdas, por concepções pedagógicas mais ou menos assumidas. É e sobre este terreno conflitual, instável e heterógeneo que a reforma, concebida centralmente para ser aplicada uniformemente, se confronta, coexistindo ou afrontando-se, com inovações singulares produzidas por agentes socializados que se criam e criam contextos institucionais também singulares.”

(Correia, 1991:35)

Estes contextos institucionais singulares tornam-se mecanismos de resistência cuja autonomia depende do nível de dependência da instituição relativamente ao centro, assim como, do poder que esta tem na sociedade civil e política. Sendo que, a limitação do poder e de agência dos intervenientes da ALP deve-se ao elevado nível de dependência

económica da instituição relativamente ao Estado, que vai manipulando e exercendo o poder de constranger uma instituição, do meu ponto de vista, inovadora que ambicionava um crescimento que poderia abalar os cânones sociais e educativos estabelecidos.

#### 4 - ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

---

A educação para além da escola abriu novas formas de pensar e viver nos tempos previstos para a educação, não apenas no tempo livre dedicado ao prazer e lazer, mas também no tempo destinado ao trabalho e à formação. Se inicialmente o tempo livre foi preenchido com actividades formativas e educativas necessárias ao desenvolvimento e à emancipação do homem novo, rapidamente se inverteram os seus objectivos perante as exigências consumistas decorrentes do aparecimento de um novo mercado profissional e social. Estas mudanças e interesses levaram à institucionalização dos tempos livres em ATL e OTL (Ocupação dos tempos livres), substituindo a cultura e a ideologia do prazer espontâneo, por um, suposto, modo “produtivo”, como as crianças deveriam ocupar o seu tempo livre definido por um conjunto de profissionais adultos “eficazes” e “eficientes”.

“Deste modo, o tempo livre deixa de ser encarado como um tempo de (re)criação, para passar a ser entendido como tempo de produção, esquecendo-se, muitas vezes, a função criativa da *rêverie*, da fantasia, esse espaço intermédio entre o sonho e a realidade, que é, quando explorado, um poderoso motor de inovação e desenvolvimento.[...] É espantoso que o estado pague a quem se ocupa a organizar a liberdade de crianças e adolescentes! É óbvio que tanta organização se organiza para matar brincadeiras e jogos que, na sua força múltipla e simplicidade, sempre a infância soube fazer. (Barbosa, 2006:119)

O ressurgir de vários espaços e actividades que procuravam intervir no tempo livre, projectou uma perspectiva economicista e manipuladora do tempo, que nem sempre respeitava o ritmo de cada um.

“Dentro da escola a brincadeira integra um espaço de trabalho: a brincadeira livre passa a ser considerada como uma actividade não-produtiva. Fora da escola, nos diferentes contextos, a tendência é similar.”  
(Friedmann, 1992:29)

Contudo, entre a Tradição e a Modernidade, e actualmente, um tempo incerto pós-moderno houve necessidade de se pensar numa reconceptualização e reabilitação da brincadeira e do tempo livre em algumas instituições e projectos como o da Associação de Ludotecas do Porto. Esta reconceptualização passa pela consciencialização do tempo livre

enquanto um espaço de privacidade, de observação, de escuta e de reflexão individual promotora de mudança no seio dos constrangimentos sociais e estruturais envolventes. Esta capacidade de atribuir a acção e reflexão crítica ao tempo livre relaciona-se com a emergência animação sociocultural.

“Etimologicamente, animação significa, sopro, alegria, entusiasmo, movimento, vida e, no homem, iniciativa, criatividade, construção, reconstrução, superação de si e das próprias condições de vida...”

(Barbosa, 2006:121)

Segundo Peres e Sousa Lopes (2006:10) o conceito de Animação Sociocultural surge sempre aliado ao de participação, cidadania e de democratização da cultura, constituindo-se como “[...] modos de vida que exigem passar do ver ao envolver, da passividade à acção, da delegação à participação.” A animação sociocultural surge no âmbito da educação extra-escolar como uma estratégia política e cultural que teve muita interferência no ressurgir das racionalidades, subjectividades e diferenças sociais, após o 25 de Abril de 1974, através da implementação da democracia nas instituições formais e não-formais, de foro comunitário, sensibilizadas para a acção cultural e para a possibilidade de emancipação, e consequente igualdade, entre os cidadãos e cidadãs.

“A animação sociocultural é uma estratégia de intervenção que trabalha por um determinado modelo de desenvolvimento comunitário. Este modelo de desenvolvimento em, desde e para a comunidade, tem como finalidade última, promover a participação e dinamização social, dos processos de responsabilização dos indivíduos na gestão e direcção de seus próprios recursos.”

(Cuenca Cabeza, 2006:127)

Partindo desta ideia pode-se admitir que a animação mais do que uma técnica de intervenção é uma atitude, uma filosofia e uma ideologia de mudança, que pretende dar resposta às necessidades de ócio e de lazer. A Alp apresenta-se intimamente ligada a esta filosofia, debruçando-se prioritariamente sobre o bem-estar das crianças, pela pouca ou inexistente compreensão da escola e das famílias, que “[...] não têm capacidade de criar espaços e tempo próprios para a realização de lazer com as suas crianças, já que a própria sociedade lhes exige hoje tarefas que são sobretudo promotoras de stress e não de lazer e bem-estar.” (Mundy, 1998, cit por, Freire, 2006:143).

## **5 - EDUCAÇÃO OU OPRESSÃO?**

---

A filosofia educativa de promoção individual e mudança dos grupos sociais em desvantagem valorizada pela ALP implica pensar na educação numa perspectiva de justiça

social, de cidadania e participação. O reconhecimento destes três conceitos articulados com a animação sociocultural converge para o ideal político de uma Cidade Educadora (atrás mencionado) como único meio para se alcançar a mobilidade social e mudança cultural.

Quando se pensa num projecto educativo de uma cidade, ou ao nível microsistémico de um bairro social, não se pode partir do princípio de que existe uma cidadania reconhecida, sensibilizada e motivada para participar na vida democrática. O “vício da passividade” (Cortina, *cit por*, Ander-Egg, 2006: 161), dá origem à “democracia de massas” que se implementou em detrimento da “democracia do povo” que pretendia essa cidadania activa e democrática. A noção de *Cidade Educadora* remete-me para a necessidade de se pensar numa sociedade mais humanizada perante o sentimento de alienação, solidão e incomunicabilidade característico das sociedades actuais. A nova sociedade e o novo indivíduo, poderão pôr em causa o futuro da animação e dos animadores na sua integra ideologia, visto que há uma sobreposição da individualização à acção colectiva e uma descaracterização local e regional dos indivíduos a grupos regulatórios. “Estaremos na presença do indivíduo que ninguém chama de indivíduo “hipermoderno”?” (Gillet, 2006:82)

**Para além do individualismo fatal e progressivo a que se assiste, vive-se numa era de consolidação das margens sociais, marcada pelo poder alcançado pelos grupos dominantes da sociedade, que por vezes, nem constituem a maioria, relacionando-se não só com as hierarquias de classes e as desigualdades económicas, mas também com o acesso ou não à cultura através da escola restrictiva e de elite. A contrariar este modelo educativo dominante surge uma pedagogia libertadora e problematizadora, representada entre outros, por Paulo Freire, anteriormente mencionado, que aparece patente na ideologia da Ludoteca, tendo por base a máxima de que não há pessoas incultas, mas sim pessoas com culturas diferentes. Este reconhecimento proporciona uma consciencialização das minorias e dos diferentes grupos sociais, levando à emergência de novos movimentos sociais que reivindicam as suas perspectivas e qualidade de vida, dando prioridade ao bem-estar e à inclusão identitária na sociedade globalizada.**

**“[...] os movimentos sociais são aqueles que realçam a utopia como motor da mudança na sociedade que nos toca viver, em sentido estrito relançam microutopias.”**

**(Ander-Egg,  
2006:189)**

**Estas reivindicações giram em torno da possibilidade de cidadania e de participação social dos indivíduos na procura de uma igualdade perante a lei, cujo motor de impulsionamento e emancipação parte da educação. Esta educação precisa**



de ser integrada no movimento actual da globalização, procurando “[...] conjugar os saberes universais e os saberes comunitários, quer dizer, o que tem de comum e de diverso no saber das culturas deste mundo chamado de globalizado.” (Cabelo 2003, cit por, Gómez, 2006:206). Esta ideia remete para uma democracia reflexiva e justa que procura diminuir as tensões e disparidades existentes, através da criação de um conjunto de redes e relações sociais que tornem o *aprender a conviver* possível. Neste âmbito emerge a importância da cidadania enquanto processo de consciencialização de cada um para a necessidade de viver em conjunto e de partilhar projectos de vida e de realidades em comum na sociedade que integram. Esta construção de cidadãos/as justos/a e participativos/a é a luta diária da ALP não só com as crianças, com os/as jovens mas também com as famílias. Contudo, esta integração pode simbolizar a aculturação de alguns grupos e comunidades, gerando conflitos incontrolláveis de resistência de uns, e de prepotência de outros, que convergem naturalmente para mecanismos de exclusão disfarçados sob a capa de uma sociedade inclusiva (medidas de compensação). Deste modo, concordo com Barry Clarke (1999, cit por, Gómez, 2006:208) quando afirma que

“[...] uma cidadania plena consiste em participar, não só na direcção da própria vida, mas também na orientação dos parâmetros gerais da vida de outros, tendo consciência de que actuamos em e para um mundo partilhado com outros, no qual as nossas respectivas identidades individuais se criam e recriam em interacção.” (Gómez, 2006:208)

A grande problemática das sociedades actuais que procuram implementar uma cidadania multicultural inclusiva, assente em valores universais de justiça e bem-estar, subsiste na dificuldade de penetração na coesão e afirmação identitária das “comunidades fortaleza”, (Baptista, 2006), gerando territórios de pobreza e sociedades de exclusão e fragmentação social. Este separatismo começa na segregação territorial, que separa zonas por linhas de fronteira extremamente enraizadas, interiorizadas e legitimadas por aqueles que estão dentro e fora da mesma, emergindo, contudo, “zonas de fragilidade”, que dão espaço ao aparecimento de “laços frágeis” de interacção e comunicação entre as diferentes comunidades. A Associação de Ludotecas subsiste nestas zona frágil tentando iluminar e “integrar” a comunidade do bairro de Aldoar e suas comunidades, na tentativa de que estas abram o seu espaço aos outros.

“Tal como as pessoas, as comunidades envelhecem quando se fecham sobre si próprias, quando escolhem viver de costas voltadas para as interpelações do mundo.” (*ibidem*, 2006:245).

Este factor induz à complexidade da questão do “problema social” que não pode continuar a ser pensado apenas por referência à separação da maioria dos incluídos da minoria dos excluídos, mas tem que abranger a multiplicidade de factores de ruptura social “[...] a presença em sociedade de uma multiplicidade de outros, não vem limitar, mas sim, abrir espaço de liberdade de cada um.” (Baptista, 2006:244).

Toda esta questão da promoção de cidadania como política de liberdade suscita a questão do Porquê a igualdade da cidadania não ter eliminado a opressão? Porque de facto, ainda que se teorize ou proponha uma sociedade governada pelos mesmos direitos, estes têm que ser definidos e pensados previamente, ideia esta que por si só já se torna controladora e limitadora. Deste modo, quem vai definir e aplicar as regras são aqueles que têm o poder e que não o querem perder, nem muito menos igualizar com os grupos emergentes que procuram expandir-se com base nesses mesmos poderes, camuflando as suas intenções numa falsa generosidade tolerante que promove uma cidadania que prevê igual tratamento para todos/as numa vida em comum, transformando-se em homogeneidade e uniformidade.

#### 5.1. Justiça Social para uma Sociedade Justa?

---

Neste âmbito, defendo a pertinência de se pensar no conceito de justiça social e de opressão no contexto de um bairro social enquanto grupo comunitário que subsiste no conflito social de uma desejada mobilidade e resistência à dominação exercida sobre as margens. Partindo da perspectiva da teoria política da Modernidade que valoriza o bem-comum, emerge a necessidade de se pensar no que está por trás da política de distribuição, que não se refere apenas à distribuição de bens materiais, mas também aos valores culturais e sociais dos grupos, à divisão do trabalho e relações sociais subjacentes (como a autoestima, o prestígio, a cidadania, a autoridade). Neste sentido, no âmbito do trabalho com uma comunidade oprimida procurarei centrar o conceito de justiça não apenas na distribuição de riqueza, mas trabalhar os conceitos de *dominação*, de *opressão* e de *diferença*, como principais factores de influência e de construção dos grupos sociais no conflito social existente.

O problema que surge na abordagem da distribuição é que as relações sociais implícitas são coisificadas e materializadas com base nos bens que as pessoas têm, enfatizando a ideia de posse, e não a ideia de uma distribuição de direitos e de oportunidades.

“Não é correcto conceber os direitos como posses. Os direitos são relações, não coisas; são regras definidas institucionalmente que especificam o que as pessoas podem fazer relativamente aos outros. Os direitos referem-se mais ao fazer do

que ao Ter, referem-se às relações sociais que permitem e restringem a acção.”

(Young, 2000: 48)

Neste sentido o contexto de relações sociais é sempre condicionado e influenciado pelas posses materiais de uns e consequente reconhecimento por parte dos outros, aumentando a deesigualdade de oportunidades, ainda que por vezes também se valorize os bens sociais, relacionais e culturais, de respeito pela diferença. Este sentimento de inferioridade e dependência da população de Aldoar face ao poder do Estado é visível nos estilos de vida retratados, espelhando um baixo nível de autoestima da população, que se autodefine na margem. O conceito de autoestima, é outro conceito que surge integrado no ideal de uma sociedade justa que deve ser distribuído e obrigatório pela democracia, tendo sempre subjacente a valorização do poder social. “As pessoas têm ou não têm autoestima em função de como se definem a si mesmas e de como os outros as veem [...]” (Young, 2000:51). Estes poderes individuais não surgem isolados mas dentro de um sistema estrutural de dominação.

Neste âmbito, o acto de escutar e de prestar atenção são as armas principais da justiça, como modo de observar os bens sociais e culturais que promovem a autoestima. Young (2000) articula o ideal de justiça com o de ética comunicativa de Habermas e Heller, no sentido em que considera que estes dois princípios são a base da cidadania, “[...] sem condições de dominação nem de opressão, com reciprocidade e tolerância mútua da diferença.” (Young, 2000:61). Neste sentido uma política justa exige que as instituições dêem voz, liberdade e expressão às vontades grupais agindo e integrando no colectivo político que actua sobre o espaço público.

Esta perspectiva mais pós-moderna e abrangente das relações institucionais e sociais em torno dos conceitos de injustiça, leva à reflexão dos já mencionados conceitos de opressão e dominação que caracterizam o grupo social com que a Associação trabalha. O grupo do bairro de Aldoar poderá ser considerado um grupo oprimido pelo que consiste num conjunto de pessoas que são obrigadas a seguir regras impostas por outros, em todos os campos de actuação, mesmo no âmbito privado e familiar. A opressão designa as desvantagens e injustiças que algumas pessoas sofrem nas práticas quotidianas de uma sociedade bem intencionada, sendo o apoio institucional o principal mediador que as ajuda a expressarem-se e a serem ouvidas. “La opresión es una terrible caricatura de la obediencia.” (Weil, cit por Young, 2000:71). Este pretende ser um dos principais trabalhos comunitários da ALP.

De facto, a opressão simboliza uma estrutura de forças e barreiras que se manifestam e reproduzem em reacções inconscientes, influenciadas pelos estereótipos culturais transmitidos pelos mass media e pelo mercado, sendo retratada no exercício de poder das acções individuais diárias que ocorrem no trabalho e no quotidiano de cada um.

Esta opressão ocorre pela dominação de grupos sobre outros grupos, e não apenas ao nível individual, realçando a concepção de grupo social, enquanto identidade de um grupo, cuja classe e cultura colectiva corresponde ao modo como as pessoas se vêem, se identificam e como vêem os outros. “Los grupos son expresiones de las relaciones sociales; un grupo existe solo en relación com al menos outro grupo.” (Foucault, 1977, cit por, *ibidem*:75).

Esta ideia de grupo social está patente na comunidade envolvente da Associação enquanto indivíduos pertencentes ao mesmo bairro, partilhando a mesma vida, quotidiano e rotina, ainda que dentro deste existam diversos grupos que geram situações de opressão. O grupo de crianças e jovens da ALP são identificados/as pelos outros como os/as meninos/as mal comportados de Aldoar, sem que eles/elas próprios/as tenham consciência dessa mesma pertença sendo excluídos dos vários locais, entre eles alguns educativos. “Às vezes aparece um grupo só porque outro grupo o exclui e rotula a uma categoria [...]” (*ibidem*:83). Neste sentido, estes/as jovens descobriram-se como os mais oprimidos, formando uma identidade e uma afinidade de grupo que não os encara individualmente, mas como membros de um todo, chegando mesmo a autodenominarem-se *os/as meninos/as do bairro de Aldoar*. Young, vem opor-se à ideia de que se deve desenvolver um olhar individualista sobre a sociedade, pelo que apesar da alienação e desvinculação social actual, as identificações e diferenciações grupais são fundamentais para a percepção dos processos sociais modernos. “La justicia social requiere no de la desaparición de las diferencias, sino de instituciones que promuevan la reproducción y el respeto de las diferencias de grupo sin opresión.” (*ibidem*:84). É preciso ter em conta que nem todos os grupos que são diferentes do dominante são necessariamente oprimidos.

Também a opressão e exploração de género foi identificada nas vivências e representações futuras e familiares do grupo jovem com que trabalhei. A opressão sentida pelas mulheres não consiste apenas na desigualdade de estatutos, e privilégios atribuídos pelo homem à mulher, mas na não reciprocidade das funções. De facto, o casamento neste contexto social surge como uma relação de classe e de trabalho (Delphy, 1984, cit por, Young, 2000:89), e de produção afectivo-sexual (Ferguson, 1979, cit por, Young, 2000:89), no qual a mulher beneficia o homem sem ser devidamente remunerada por tal. Esta situação de patriarcado não pode, nem deve ser excessivamente generalizada e expandida como caracterizadora da sociedade actual, pelo que assistimos ao emergir de movimentos feministas que lutam pelos direitos das mulheres, em que estas já se assumem como indivíduos próprias e independentes da exploração doméstica a que estavam sujeitas. Ainda que, Ferguson (1984) considere que esta situação é uma ilusão de um “patriarcado público” cujo trabalho doméstico é mediado por instituições de Estado.

Contudo, esta exploração de género é vivida no bairro porque surge articulada às questões da etnia (principalmente cigana), da raça, da religião que emerge como outras formas de exploração e opressão. A justificação que as raparigas ciganas têm para ficarem

em casa e não entrarem no mercado de trabalho, é a de que estão a ser valorizadas pelo homens, porque eles é que trabalham para elas, que ficam em casa só nas arrumações. Ou seja, esta ideia de quem trabalha para quem, inverte-se, tornando-se subversiva e ilusória. Os grupos de raça (não-branca) também são oprimidos pelo mercado de trabalho capitalista segregador e fragmentado, que tende a atribuir os empregos mais qualificados e remunerados à população dominante, que foi construída à imagem de um homem branco, organizado socialmente pelo estado, cristão, heterossexual, urbano e cosmopolita (BECHUC), e acrescento de racional. A opressão racial leva, muitas vezes, à marginalização de uma subclasse.

“[...] na maior parte das sociedades capitalistas do ocidente, existe uma subclasse em crescimento de pessoas destinadas permanentemente a uma vida de marginalização social, que na sua maioria está marcada racialmente.”

(Young, 2000:94)

De facto, esta população de bairro é caracterizada por grupos de várias etnias já por si, marginalizadas, como a etnia cigana, com baixo nível de escolaridade e mesmo abandono, quer dos/as adultos/as, quer dos jovens, com elevado índice de desemprego, marcada por problemas de dependências (droga, álcool, vício no jogo), e de gravidez na adolescência, entre outros. Todas estas facetas influenciam a entrada no mercado de trabalho, e assim, no *mercado social*, sendo excluídos da participação útil na sociedade.

Esta falta de poder remete para uma divisão do trabalho e consequente separação territorial dos grupos que promove movimentos de reprodução social, pelo que, o facto de os membros de cada classe socializarem apenas com membros da mesma categoria, leva à diminuição de possibilidades de mobilidade social e profissional. Estes privilégios profissionais (*cultura profissional*) têm subjacente o respeito que os outros vão ter sobre a pessoa. O conceito de respeito emerge de um ideal de respeitabilidade que dita o modo como o indivíduo deve adaptar-se às normas e às ordens reconhecidas pela classe dominante para ser respeitado. Contudo, esta definição do bom comportamento definido pela cultura homogénea não abria espaço à diferença, implicando mecanismos de vigilância, de disciplina, de auto-controle que distanciam, uma vez mais, a esfera do público do privado, e dos oprimidos e dos que são trabalhadores *profissionais*.

Ao contrário da escola e dos ATL que, normalmente, surgem como espaços que preservam e transmitem um ideal de respeitabilidade correspondente ao da classe média trabalhadora, a ALP teve que saber gerir a ambiguidade do conceito de respeito por trabalhar com um público culturalmente diferente. Isto é, de que modo poderiam as profissionais actuar para que fossem respeitadas, segundo o seu padrão de respeitabilidade da sociedade moderna, e simultaneamente respeitá-los segundo a concepção deles/as? Será que as crianças e as famílias sentiam nas suas acções que não respeitavam os outros, e que por isso, não se sentiam respeitados? Será que a imagem de respeito construída pela

cultura dominante, não se torna extremamente redutora e racional, destinando-se apenas aos *grupos de BECHUCs* e obrigando os outros a assimilarem essa mesma imagem? Esta questão levanta a ideia de que os comportamentos públicos crescem consoante estas normas de respeitabilidade, sendo a discriminação e os juízos de valor racistas subjacentes e formalizados, como por exemplo acontece na instituição escolar. Este conceito de respeito não engloba o respeito de uns pelos outros, mas o respeito pelas normas instituídas, logo a aceitação imposta e dominadora dos sentidos.

**O público de jovens com que a Associação de Ludotecas trabalha, não segue as normas da respeitabilidade estabelecidas porque têm outra noção de respeito, que não se coaduna com o modo subtil como são marginalizados e sinalizados pelos outros. Neste sentido, a Ludoteca surge como uma alternativa à normalização porque envolve as crianças, escutando-as e tentando formá-las e dotá-las de modos de estar que possibilitem uma maior integração e inclusão social, não tendo como objectivo normalizar para não aumentar a exclusão de que já são alvo. A Associação não pretende uma aculturação nem uma assimilação, mas uma partilha e aprendizagem participativa e criativa com base no respeito pelas particularidades e heterogeneidades de cada um, sendo criança ou adulto/a. A filosofia da audição, da escuta, do respeito pela diferença vem contra o conceito de domesticação de Thompson, e fragmentação de Foucault, pelo que se pensa no individuo de um modo holístico e sistémico. As/os crianças do bairro oprimiam-se e excluía-se mutuamente, e oprimiam quem era de fora, sentindo que estavam implicitamente a ser oprimidos e excluídos pelo olhar dos outros.**

**“Só a mudança dos hábitos culturais em si mesmos poderá mudar as opressões que eles produzem e reforçam, mas esta mudança só pode acontecer se os individuos adquirirem consciência dos seus próprios hábitos individuais e quiserem mudá-los. Esta é a revolução cultural.”**

**(Young, 2000:255)**

**Estes hábitos culturais terão impacto na formação da autoidentidade dos grupos no contexto público, político e justo. Os oprimidos vivem divididos entre a ansiedade de ser livre e o medo de o ser, das repressões que podem ter, e das posições que podem vir a ter, transformando-se eles próprios em opressores mais do que todos. Esta questão remete para as situações de injustiça promovidas pela ideologia do Estado de Bem-estar ao tornar as pessoas dependentes da segurança social e de instituições burocráticas, que bloqueiam as suas oportunidades de acção e emancipação. Deste modo a solidariedade estatal vem camuflar a privação de iguais direitos de cidadania,**

Contudo, a sociedade capitalista de bem-estar aposta na construção de indivíduos, que são simultaneamente cidadãos e consumidores ou clientes do Estado, no sentido em que, se envolvem essencialmente no debate público em torno da distribuição económica e salarial. De facto, emerge a questão se o estado lucra ou não, como as desigualdades sociais, com a permanência efectiva e física de comunidades em bairros guetizados que vivem à margem, na dependência do rendimento mínimo, sendo eles próprios grandes consumidores do capitalismo com os seus vícios nas roupas, nas comidas e nas marcas?

Todas estas questões culturais de relações sociais resultam num conjunto de estereótipos e imagens que a cultura dominante (*imperialismo cultural*) define como as correctas e que os grupos estereotipados e inferiorizados devem interiorizar reforçando a invisibilidade do diferente e do outro numa sociedade segregadora que procura a homogeneidade e o universalismo, remetendo para a lógica da identidade. O fracasso da intenção prepotente de reduzir a diferença à semelhança, à unidade e à razão através do conceito universal de cidadania, exprime-se num conflito hierárquico e discriminatório entre quem está dentro e fora.

Deste modo, a contrapor uma política do âmbito público e homogéneo da modernidade surge uma política da diferença e do particular, numa vertente pós-moderna. Esta dicotomia do espaço público e do espaço privado relativo à liberdade individual da modernidade está presente na exclusão a que foram forçados os grupos mais oprimidos a permanecerem na esfera do privado e doméstico, como é o caso da população de bairro com que trabalhei, distanciada da visibilidade pública e da marginalização das mulheres que permanecem em casa.

Concluindo, esta discussão sobre a justiça implica uma discussão política sobre a democracia, e um abandono da ideia de que para se ser cidadão tem que esquecer a sua diferença e particularidades. Este ideal de cidadania torna-se o inverso ao excluir da categoria de cidadãos/as todos os Outros. É por uma sociedade da diferença que a perspectiva pós-moderna luta, evocando a necessidade de uma repolitização que repense os conceitos de bem comum, público e privado. Especificamente na representação do grupo estereotipado, marginalizado e invisível para a sociedade do bairro de Aldoar, considero que o objectivo em defender uma democracia diferenciada, pretende

“[...] não proporcionar uma compensação especial aos que se afastam da norma até integrarem a normalidade, mas sim desnormalizar a forma como as instituições formulam as suas regras revelando as circunstâncias e as necessidades plurais que existem. (Young, 1996:124)

A ALP procura realizar um trabalho que não limite a integração apenas ao acesso, ou não, aos sistemas, mas ao sucesso da inclusão dos/das jovens e adultos nas várias

exclusões que enfrentam, resistindo aos ciclos de reprodução social e cultural. Neste sentido, considero que é importante pensar no que implica a vida em comunidade numa perspectiva pós-moderna da cidadania, enquanto cidadania diferenciada em função do grupo, e portanto, um âmbito público heterogéneo em que as decisões políticas são realizadas em conjunto.

## 6 - METODOLOGIA

---

Partindo do pressuposto epistemológico da fenomenologia, resolvi que para a realização do meu estágio teria que recorrer aos princípios da etnografia e da etnometodologia, de forma a construir uma relação e um conhecimento mais aprofundado dos sujeitos de estudo e seus discursos. Neste sentido, parto do princípio que as metodologias vão sendo continuamente definidas e redefinidas, não só pela reflexão pessoal como pela conduta que os próprios investigados e o contexto social envolvente podem dar ao trabalho de terreno. “ [...] é mais o objecto que nos escolhe do que nós o escolhemos a ele.” Bachelard (1990). Procurei pensar e analisar não apenas o que dizem, mas porque o dizem e como o dizem, assentando a sua relevância no sentido, e representando o que Caria (1997:29) definiu de interpretação implicada. Esta dependência do outro e do meio que é alvo de investigação esteve patente na necessidade de construir e desconstruir constantemente os objectivos, as questões de partida e os métodos, que foram sendo moldados consoante os diferentes problemas e controvérsias que enfrentei na conquista crescente de terreno, levando-me a reflectir e a enfrentar o imprevisto que o trabalho de campo implica. A acção no terreno pretendeu aproximar-se do modelo de investigação-acção através do estabelecimento de uma rede de cooperação entre práticos e investigadores, no sentido de trabalhar em conjunto e em interacção com os diferentes saberes dos/das diversos(as) investigadores, valorizando a necessidade de ouvir, de envolvimento, de implicação e partilha. Esta flexibilidade e abertura levam ao designado investigador colectivo defendido pela investigação-acção, que apaga toda as fronteiras pré-construídas entre investigadores e actores, e dota transdisciplinarmente todos os sujeitos da capacidade de pensar, investigar, criticar e agir, exigindo às disciplinas, que se cruzem e comuniquem entre si, de modo a articular a heterogeneidade e complexidade dos factos, formando o designado sujeito transindividual.

Neste âmbito é necessário separar o investigador colectivo (sendo este constituído pelos sujeitos (actores, investigadores, e práticos) implicados na investigação-acção), do colectivo de investigação (enquanto um espaço de reconhecimento de profissionais,



saberes, poderes e deveres diferentes). A construção destes momentos de partilha e de um possível investigador-colectivo foram sendo proporcionados pelo aumento da coesão grupal, e pela maior intencionalidade no trabalho de equipa, geradas pelo facto de se tratar de uma equipa de pequena dimensão. Esta intencionalidade de actuação deve-se ao objectivo central de todos os/as profissionais da ALP, procurarem promover, em conjunto, o desenvolvimento de cada indivíduo que frequenta o espaço. Neste sentido pretende-se a construção de um investigador-colectivo, a partir da partilha de saberes, experiências, medos, angústias e vitórias, assente no respeito pela opinião e orientação do outro, e simultâneamente pela liberdade da discórdia e do confronto de ideias reflectidas em conjunto, na tentativa de encontrar uma solução consensual ou maioritária para ultrapassar as dificuldades. Contudo, obviamente que esta informalidade resiste a uma formalidade implícita de uma hierarquia relativa de poder, na qual há uma superior que coordena e comanda as intencionalidades de todas no sentido de não fugirem à ideologia da ludoteca.

Deste modo, ainda que haja espaço para uma simetria profissional, não se concretiza efectivamente o investigador-colectivo mas aprofunda-se para além, do colectivo de investigação, pois não há só partilha mas co-participação, co-formação e crescimento mútuo. Neste sentido, no âmbito do meu estágio, pude vivenciar experiências de aprendizagem significantes para instituir a mudança funcional e relacional entre as profissionais, que aliadas à possibilidade de intervir autonomamente e propor projectos independentes e diários, dotaram a minha acção individual de uma autonomia relativa. Esta autonomia só é possível numa instituição cujo parâmetro se defina pela igualdade de deveres e direitos, pelo respeito pelas individualidades (profissionais), e pelo reforço do colectivo de singularidades, ou seja, não um colectivo que mitigue a personalidade de cada um em função da decisão de outrém.

Esta autonomia permitia a ocorrência de uma formação pessoal contínua e de uma formação “situacional”, enquanto uma formação que ocorre em situações específicas que vão transparecendo os poderes, influências e saberes dos diversos actores sociais que compõem a acção da investigação. O meu estágio assentou numa auto-formação constante, e numa hetero-formação, promovida pelos momentos de interacção, reflexão e contacto directo, quer com as profissionais do local em questão (tentativa de alcançar o investigador colectivo), quer com as crianças e jovens do Bairro. A profissionalidade num contexto de bairro e na área da animação sócio-cultural jamais poderá ser pré-definida, estando dependente dos momentos, das subjectividades e dos interesses de todos os actores sociais envolvidos, constituindo um processo lento, descontínuo, “[...] onde há trocas, avanços, recuos, conflitos, momentos de euforia, outros de desânimo.” (Cortesão e Stoer s/d:378), que decorrem do

“[...] confronto dialéctico de saberes, de experiências, de análises críticas e de como esses diferentes saberes, decorrentes dos sub-grupos culturais em presença (dos teóricos e dos práticos que constituem o investigador colectivo), interagem com os problemas que vão surgindo.”  
(*ibidem*:379)

A questão da formação torna-se fundamental pelo que remete para a questão da possibilidade ou não de promoção de mudança. Isto é, a ideia de agência surge necessariamente aliada à questão da implicação é sempre “alteração”, na procura de promover uma mudança e uma optimização da acção e da resolução dos problemas. Neste sentido, a auto-formação vivenciada é exemplo desta mudança interior emergente nos meus sentidos de reflexão, de cooperação e de trabalho em conjunto, assim como, tinha como intuito produzir alguma mudança na instituição e na imagem que esta tem das ciências da educação, através da minha acção e formação promovidas nas várias situações de interacção.

**Considero que os conceitos de cooperação, equipa e trabalho em conjunto são os únicos princípios capazes de promover o desenvolvimento e a concretização plena de projectos, quer de investigação, quer de intervenção no campo do social, sendo estes os conceitos-chave da Associação de Ludotecas do Porto. Na criação do projecto de intervenção tive que ter em conta a concepção e metodologia do trabalho de projecto (John Dewey) numa perspectiva humanista e crítica, enquanto um dispositivo de formação promotor de mudança social. A ideia de procurar definir acções e actividades inovadoras com um determinado grupo perante a meta de responder às necessidades dos/das adolescentes, implica uma grande motivação gerada pela utopia, o que exige, para além do conhecimento da realidade de que se parte, pensar sempre na “[...] esperançosa utopia a que se aspira.” (Cembranos, 2001). Transformar o problema em projecto e, em seguida, concretizá-lo é, em última análise, o objectivo do trabalho de projecto. Ao longo do tempo propus-me a pensar nas várias actividades e acções que poderia experimentar realizar no grupo dos/das mais velhos/as, partindo dos interesses que julgava adequados à idade e pelas conversas que fui estabelecendo, projectando-me no futuro, no devir e no que há-de acontecer. Contudo, o ajuste permanente e a evolução do projecto foi um processo contínuo, que ocupou o estágio todo, consoante os obstáculos e as dificuldades que eu fui encontrando e avaliando com as minhas orientadoras.**

## 7- PERCURSO

---

### **7.1. Tomada de Conhecimento**

---

Tomei conhecimento da existência da Associação de Ludotecas do Porto (ALP), situada no Bairro de Aldoar, após uma apresentação estimulante protagonizada pela presidente da mesma, Dr.<sup>a</sup> Teresa Roquette durante a semana académica de Psicologia e Ciências da Educação. O projecto da Associação de Ludotecas despertou em mim a vontade de aprofundar a questão da animação e da educação não-formal como medidas de intervenção educativa alternativas à educação formal. A necessidade de descobrir novos modos de aprender constituía uma esperança que queria conhecer e partilhar no mundo das ciências da educação. No início do ano estava académica e psicologicamente ligada à Associação Teatro Construção, no qual elaborei o trabalho de seminário de terceiro ano, e onde pretendia realizar um projecto de intervenção, formação e investigação ao longo do 4º ano. Contudo, perante as dificuldades e obstáculos impostos pelo local à realização do mesmo, senti necessidade de alterar o meu local de estágio, e procurei a ALP, não só pelo interesse em torno da filosofia e trabalho da mesma, mas também por ir de encontro às finalidades de realização de um trabalho no campo da Inclusão e Animação Sociocultural, articuladamente com um conjunto de conceitos (educação formal e não-formal, animação, inclusão, multiculturalismo, étnia, racismo e cultura), que tenho vindo a aprofundar ao longo do curso.

### **7.2. Acesso**

---

A ALP ocupa a antiga Escola de Aldoar no meio de um bairro social bastante degradado cuja visibilidade é limitada pelas casas, blocos e muros que a cercam, dificultando-me o acesso ao local. O bairro de Aldoar é constituído por uma população muito heterógenea, social e culturalmente, sendo caracterizada como uma comunidade de comunidades unidas pela exclusão e opressão de que são alvo. Esta situação facilita a guetização da comunidade e o seu fechamento sobre si própria. A escola onde funciona é grande, amarela, cheia de janelas e encontra-se dividida em três espaços diferentes: num ATL do Centro Social Nossa Sr. Do Socorro, numa Área de Dia (destinada ao acompanhamento à toxicodependência) e pela Associação de Ludotecas do Porto numa pequena parte do primeiro andar. A ALP é caracterizada por um corredor multifuncional que une duas salas, o escritório e a Oficina de Animação (sala das crianças e jovens), frequentada por cerca de 25 crianças entre os 6 e os 14 anos, todas oriundas do bairro. A primeira impressão foi a de um local com alguma limitação de espaço e de condições materiais e económicas, mas com uma grande abertura e um olhar inovador sobre a educação, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano.

A primeira reunião institucional decorreu com a minha orientadora do local, na qual académicamente, se estabeleceram metas, aberturas e perspectivas. Inicialmente foi difícil

definir quais os meus objectivos, mas foi-se clarificando a ideia de trabalhar com jovens, mais do que com crianças, e pensar nos percursos dos/das mesmos/as, articulando o insucesso e o sucesso escolar com a cultura local. Ainda que estes objectivos fossem muito vagos, ficou realçada a necessidade de se desenvolver um trabalho, não de encaminhamento vocacional ou de formação profissional dos/das jovens, mas de interacção com os pré-adolescentes (idades entre os 10 e os 14 anos) que frequentam a Oficina de Animação, que estavam desenquadrados do espaço existente (físico e teórico, no sentido das actividades propostas). Comecei por reflectir na possibilidade de desenvolver dois projectos, um de investigação, outro de intervenção, articulados em torno do trabalho sócio-educativo e de animação sociocultural que a ALP e suas valências projectam. Mas a necessidade de conhecer a Associação no seu todo, e os/as adolescentes de modo a criar uma relação para poder pensar em que campo queria actuar foi a primeira prioridade, ficando estabelecido o prazo de um mês para a elaboração do projecto. Com o intuito de conhecer as várias valências da instituição optei por observar, activa e ansiosamente, todo o trabalho da Oficina de Animação a par da leitura da documentação e projectos da ALP.

Desde cedo me apercebi que a área da formação articulada com a planificação e avaliação de projectos já estava fortemente ocupada e não teria espaço para eu desenvolver um projecto, ainda que, o seu conhecimento fosse de extrema importância para a minha compreensão da instituição e respectiva ideologia. O facto de a instituição ser projectada e orientada por licenciados em Ciências da Educação, criou alguma insegurança pois, se por um lado, era melhor ouvida, por outro lado, considerava que toda a possibilidade de acção estava já desenvolvida e aplicada pelas profissionais existentes. Deste modo, optei por centrar-me sobretudo na Oficina de Animação acompanhando as profissionais da mesma, em todas as suas actividades, planificações e contactos com o bairro.

*Não perdia uma oportunidade de penetrar no seu meio, de forma a que se habituassem à minha presença. Sinto muita necessidade de ver o espaço das crianças para poder compreendê-las, conhecer as famílias e os seus modos e estilos de vida. [...] Depois descí e atravessei o bairro sozinho. Não tive medo, mas também não estava à vontade. Queria que me vissem, mas também não queria ser visto. Queria estar perto deles, mas não queria que me fizessem muitas perguntas às quais não saberia responder. Apenas queria estar lá.*

(Nota de Terreno (NT), 11/01/06, Anexo VII)

### **7.3. O Caminho Entre a Vivência e os Obstáculos**

---

A minha entrada na Oficina de Animação foi bem recebida pelo grupo, ao contrário do que era dito ser habitual, pois não reagiram negativamente à minha presença, ainda que muitas vezes, me fizessem sentir estranha e desprezada. O modo do grupo impôr a sua

---

autoridade é reagindo através de provocações, de berros, intimidações e de atitudes de desprezo aliadas a uma necessidade enorme de se evidenciarem e marcarem uma posição. Porém, o facto de ter iniciado a interacção em dias de actividade fora da Associação (festa do dia dos Reis), deu-me uma sensação de menor invasão do espaço das crianças e jovens, ainda que todos olhassem para mim com curiosidade e simultâneamente, com a segurança de ser eu a pessoa desconhecida e de fora.

Com o passar do tempo percebi que a minha participação inicial na Oficina prendia-se muito ao apoio nas actividades e à observação e interacção nas brincadeiras, enquanto expressão da vida social das crianças. A forma que eu tinha de alcançar os contextos e as representações das mesmas seria através do jogo simbólico e das brincadeiras, visto que estas “fazem parte do património lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos.” (Friedmann, 1992:26). Ao considerar a brincadeira essencial à saúde emocional e intelectual do ser humano, é importante repensar e avaliar a mesma, enquanto confrontação entre a realidade e a utopia de cada um.

“É brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão das suas possibilidades. No espaço criado pelo brincar, nessa aparente fantasia, acontece a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares.”

(Friedmann, 1992:35)

Deste modo procurei aprender a conhecer as representações da criança pelo seu modo de brincar.

Agora vou fumar um charro como o meu pai e roubar umas carteiras.

Na escolinha não ensinam, apenas passam exercícios para os alunos fazerem...

*(NT, 13/01/06, Anexo VII)*

Para além da aproximação que tentava manter com o grupo de adolescentes, comecei a acompanhar um jovem de quinze anos que aguardava a entrada num curso profissional há vários meses e que corria o risco de desistir ou enveredar por caminhos menos proveitosos, mas mais aliantes e rentáveis. O objectivo era o de construir um projecto educativo e de formação individual para este jovem, partindo de um conjunto de competências sinalizadas como necessárias à sua formação. A elaboração deste pré-projecto (Anexo III) foi extremamente complicada dado o jovem se encontrar numa situação de afirmação, não demonstrando o menor esforço para colaborar comigo. Procurei integrá-lo em actividades que se consideravam do seu interesse, proposta a que não acedia, mas também não propunha alternativas.

- *O que é para fazer? – Não sei, diz-me tu! (procurei passar para ele a responsabilidade da decisão e de iniciativa própria). Ele ficou perdido e*

*espantado por não lhe determinar nada. Ficou em silêncio bastante tempo, até eu sugerir um tema.*

(NT, 13/01/06 Anexo VII)

Neste momento senti uma enorme dificuldade na gestão da relação autoridade/liberdade que atingia implicitamente a segurança e frustração pessoal, e por outro lado a indignação que senti pela pouca valorização que o grupo dava ao meu papel, às minhas propostas e à minha preocupação, indefinia cada vez mais a minha actuação.

Sinto-me sozinha na angústia da teoria não coexistir com a prática. Não sei qual é o meu papel, teórico ou prático, técnica ou estagiária, observadora participativa ou interventiva, negligente, livre ou controladora? Não posso dar ordens, mas também não aceito que me “gozem”.[...] Sinto que devo uma resposta às crianças e a mim própria sobre o meu rumo.

(NT,

Anexo VII)

Ficava, assim, retida aos curtos momentos em que eles/elas me davam alguma possibilidade de manobra, como a exploração da horta enquanto espaço de conversa e de escuta. Na Oficina de Animação também se vivia esta revolução de identidades e afirmações, esta explosão de contextos, vivências, e incompreensões que traduziam o fosso motivacional e mesmo comunicacional, entre as profissionais e as crianças, não ajudando à definição do meu papel e levando a um desgaste psicológico. As brincadeiras não apresentavam um carácter educativo mas traduziam formas ofensivas e agressivas de se expressarem, situações que não possibilitavam a criação de uma relação de bem-estar entre nós. De facto, a Oficina passava por uma fase de reacção à mudança estrutural que sofrera nos últimos tempos devido à alteração na equipa técnica e respectiva metodologia adoptada. Esta instabilidade realça a valorização da orientação do/da profissional adulto/a no estabelecimento da relação autoridade-liberdade e simultaneamente, na construção do aprender a viver em grupo.

A relação autoridade/liberdade desejada pela instituição pretende ser uma relação de amizade, de interajuda e participação, na qual o jovem e a criança podem escolher livremente o que querem fazer, quando e como, mas dentro de limites, de regras e de respeito pelos outros e pelos adultos que com elas convivem. Contudo, na prática, esta liberdade torna-se muitas vezes, numa liberdade sem rumo.

*Insultam-se, insultam-nos, insultam-me. Vive-se num ambiente de violência simbólica difícil de controlar. As crianças sentiram o poder de mandar, a autoridade passou para elas que pertencem àquele lugar, e não para nós que somos umas estranhas que sem eles não tínhamos emprego. Eles fogem por todos os lados, saltam e correm inocentemente, mas insultam-se e brincam com*

*uma agressividade pouco inocente e indecente para quem vive fora desta realidade.*

(NT, 14/01/06,

Anexo VII)

Perante este forte obstáculo à minha confiança pessoal na acção e na realização do projecto, a necessidade de separação da Oficina torna-se prioritária. Neste sentido, a compreensão crescente da importância da desvinculação de acção, imagem e presença individual das profissionais para poder construir os meus objectivos e o meu método de trabalho, induz-me a tomar um rumo, seguindo a orientação da coordenadora, pois caso contrário, ficaria camuflada e conformada ao trabalho já existente e que não era de todo a minha perspectiva de intervenção.

Com base na ideia inicial de se criar um projecto próprio para os/as adolescentes, pensou-se na necessidade de se criar um espaço mais adulto, com uma identidade específica, que lhes retirasse a infantilidade a que estão sujeitos/as em casa, na escola e na própria Ludoteca. Neste suposto “grupo” que se pretendia criar, o objectivo principal era conhecê-los individualmente, acompanhando os seus percursos, enquanto um conjunto de representações, de expectativas, de contextos, de culturas que vão influenciar todas as suas perspectivas futuras. Para tal, era necessário conhecer os vários contextos dos/das adolescentes e, conseqüentemente, compreender as suas dúvidas, os seus anseios, os seus interesses, de modo a estabelecer uma articulação com a escola e mesmo com o trabalho das profissionais da Oficina, pois o corte não deveria ser total. Para este efeito, foi-me concedida a liberdade para actuar e propor tudo o que quisesse, desde o plano de actividades, às saídas, aos ritmos, independentemente da planificação da Oficina. Por momentos, pensei integrar o jovem que apoiava de manhã neste projecto, como forma de cativar as adolescentes mais novas, que o conheciam, e simultaneamente, de o responsabilizar por algo, dando-lhe um papel de maior responsabilidade, já que ele considerava que *Vocês tratam-me como um chavalito. Só me dão coisas de chavalito para fazer.* (NT, 25/01/06, Anexo VII). Mas rapidamente me apercebi da impossibilidade dessa cooperação pela resistência que me era oferecida.

A interacção com as famílias e o conhecimento do bairro foi outro ponto de reflexão, pois se não se actuar com as famílias nunca se terá repercussões significativas nas crianças e jovens. Contudo, cedo tomei consciência das dificuldades de tempo, e do fechamento das famílias para criar e aprofundar relações, ao mesmo tempo que emergia a necessidade de afunilar as ideias, delimitando uma problemática, concreta e possível. Tive de abrandar a utopia de querer mudar muita coisa, e pensar nas possibilidades que tinha diante de mim. Deste modo, o projecto do “Grupo dos Mais Velhos” teve início no segundo mês de estágio.

#### 7.4. Os Aldoaritos: Criação e Dificuldades

---

Juntamente com as profissionais da Oficina, marcámos uma reunião inicial (Anexo IV), com os/as adolescentes da Oficina para lhes expôr esta ideia da criação de um grupo só deles, que viria a adquirir o nome de Aldoaritos, com objectivos e modos de funcionar diferentes. Começámos por trabalhar a questão do que é um grupo, e quais as responsabilidades que implicavam este novo estatuto, ainda que, eles estivessem mais ansiosos por saber quais os direitos e as mudanças que iam ter. Senti que estavam focados sobretudo nas actividades concretas e nas regras explícitas de funcionamento do grupo e da sua nova posição. Nesta fase foi necessário salientar a reorganização de uma nova representação deles próprios, enquanto mais velhos, tanto para as profissionais como para eles/elas. Deste modo, procurei tratá-los/as como tal, através de um regime mais livre que com o passar do tempo gerou uma instabilidade visível entre os dois grupos, levando à regressão de algumas medidas.

*Ainda que a reacção inicial tenha sido positiva ocorreram vários constrangimentos e conflitos que levaram à necessidade de se repensar nas actividades e nas disponibilidades deles.*

(NT, 27/01/06,

Anexo VII)

Um dos maiores constrangimentos foi a questão do espaço, visto o grupo ter que funcionar na sala do escritório juntamente com as outras profissionais da ALP, situação que se tornou bastante constrangedora, perturbando o trabalho de ambas as partes. Esta perturbação aumentou pela importância que os mais novos atribuíram ao escritório desde que passou a ser frequentado pelos mais velhos. Relativamente ao espaço, realcei a necessidade de redecorar o mesmo, de modo a torná-lo estimulante e apelativo, para que a transição espacial não fosse tão dura, mas a implicação dos/das adolescentes neste processo foi lenta.

Já demos forma à sala. Ficou um bocado devassada no meio da sala de escritório. Sinto que estou a ser vigiada, observada e legitimamente avaliada, ainda que saiba que não é esse o objectivo. Sinto-me um pouco limitada às regras da sala de escritório, e não às regras da sala do grupo dos mais velhos. A hipótese de ouvir música alto, de falarmos alto, de nos movimentarmos no espaço fica de certo modo limitado pelo olhar, ainda que inconsciente, das outras profissionais.

(NT, 03/02/06, Anexo

VII)



*“Importa [...] poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. [...] É o facto de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar.”*

*(Foucault, 1977).*

*Devido a esta limitação, ainda que o espaço fosse bastante multifacetado, a distração e o cansaço dos/das adolescentes, por assumirem uma postura de adultos, acabou por levar à impossibilidade de se pensar numa estadia a tempo inteiro, dentro do escritório. Deste modo, no fim do estágio, o espaço dos mais velhos era usado espontânea e livremente pelos/pelas adolescentes, que queriam ausentar-se um pouco do espaço de brincadeira da Oficina, e realizar algumas actividades específicas dos mais velhos, ou apenas como um local de refúgio para conversas mais adultas e calmas, sem a presença das crianças.*

A dificuldade de assunção por parte dos/das adolescentes do seu novo estatuto foi outro constrangimento crescente, pois passou a ser usado como pretexto para discriminações para com os mais novos. Esta situação gerou comportamentos e atitudes de afirmação que instabilizaram a minha relação de autoridade/liberdade, e a frequência dos/das adolescentes no espaço. Esta instabilidade aliada à imprevisibilidade dos comportamentos, reaparece como representação prática da flexibilização de intervenção tão debatida ao longo do curso. A necessidade de se pensar em várias actividades diárias motivantes e do interesse de cada um, reforçam a dificuldade que as escolas, que optam por uma planificação rígida têm para manter estes/as jovens numa sala de aula mais de 45 minutos, obrigando-os a aprender e a atingir o sucesso. Este carácter de obrigatoriedade não é aceite, nem desejado na ALP.

No decorrer deste processo de construção fui sentindo muitas angústias e frustrações, uma vez que, ainda que demonstrassem vontade em participar, a instabilidade e a falta de adesão eram uma constante, interferindo na definição do meu papel e na concretização de um projecto, que não se avistava ao longe.

*Apercebi-me que me tenho preocupado demais com o fim, com os resultados e menos com o processo. Quero ver coisas feitas sem antes as perceber. Quero que elas se aproximem de mim sem antes me expôr [...]. Até agora andei inconscientemente a combater a ideia de que dependia deles, a partir deste momento vou-me entregar a eles e ser levada pelas suas orientações, vou-lhes passar o comando da reconstrução deste novo espaço da ALP. A minha questão de partida será então, O que eles querem fazer e como querem para que se tenha sucesso produtivo e construtivo na sua reeducação?*

*(NT,09/02/06, Anexo VII)*

A consciência da desilusão salientou o risco que eu corria ao desejar a formação de um grupo que não fora definido por eles, tal como o espaço e os seus objectivos. Deste modo, a intencionalidade de proporcionar momentos agradáveis de crescimento e de aprendizagem poderia constituir uma pressão opressora das diferenças individuais. A percepção desta pressão permitiu-me mudar de estratégia interna e procurar realizar um trabalho individual, mais profundo que favorecesse o desenvolvimento de competências sólidas para conseguirem trabalhar em grupo num futuro. Deste modo, a criação do grupo permanece como um objectivo, mas o trabalho individual como uma prioridade.

### 7.5. O Processo das Conquistas

---

Estava consciente que “O conflito é um facto inerente à interacção humana porque a diferença de opiniões, desejos e interesses se torna inevitável entre as pessoas.” Emergindo por vezes, como:

“[...] um elemento positivo que permite a evolução e transformação das relações entre as partes, com vista a uma maior aproximação, compreensão, respeito e mesmo colaboração. Que os conflitos acabem por ser uma factor negativo, destrutivo, ou antes, que se convertam numa oportunidade para aprendermos mais acerca de nós próprios e acerca dos outros, depende da forma como os soubermos abordar.” (Torrego, 2003:5)

Neste sentido, ainda que durante grande parte do meu tempo de estágio tenha reagido aos conflitos gerados pelas pressões, lideranças, poderes, negações, considero que foram abordados de um modo construtivo, tendo sido recompensada no final por atitudes muito gratificantes dos elementos mais conflituosos.

*Nesse momento aprendi a escutar e a não ter pressa, e a respeitar o ritmo dos outros, a trabalhar com a instabilidade e com o temperamento de cada um, o que me permitiu chegar às famílias, às representações, às curiosidades, ao bairro, à escola, aos seus projectos e à própria ALP.*

(NT,09/02/06, Anexo VII)

“O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem.”

(Freire, 1970:68).

De facto, o educador deve definir os seus objectivos educativos depois de compreender a realidade sobre a qual quer actuar, de modo a perceber o campo do possível, do

realizável e do desejável, perspectivando um vasto conjunto de objectivos específicos e concretos, que não representam um fim em si mesmo, mas que permitem o avanço até à meta final. Na meta de construir um grupo, os/as mais velhos/as continuaram a entrar nas diversas actividades da Oficina, exigindo uma articulação e planificação conjunta entre mim e as profissionais da mesma. Para além da realização de vários trabalhos (por ex. o Caça ao Tesouro), das saídas, e da integração em vários projectos (dia da árvore, dia da Terra, Carnaval entre outras), optei por articular o meu trabalho de reconhecimento das representações dos/das adolescentes, com uma valência da Associação de Ludotecas do Porto, o CLIA (Centro Lúdico de Imagem Animada), através da criação de um filme de imagem animada, elaborado e projectado pelos/as elementos do grupo (AnexoVI).

O conhecimento desta valência teve início com uma visita guiada pelo espaço, sediado no Coliseu do Porto, juntamente com uma Escola Secundária. Esta opção foi extremamente interessante, não só por visualizar o espaço de um modo mais formal, como por acompanhar uma visita guiada de animação e exploração dos materiais, enquanto uma das funções desta valência da ALP. Após esta visita, acompanhei um dos profissionais às escolas onde realizam projectos de animação inseridos no currículo de turma. Essas sessões foram igualmente importantes para observar a importância de metodologias de aprendizagem alternativas, e detectar a diversidade de possibilidades existentes dentro da área da animação lúdica. A abertura das professoras foi de salientar, pelo que a formalidade das salas de aula ficava transformada em contextos de interacção e contacto. É impressionante como a rigidez de um espaço, todo estruturado, com as carteiras em filas, e os desenhos nas paredes feitos segundo moldes, pode ser totalmente abalada por uma orientação metodológica e prática diferente.

A construção do filme foi um processo longo de persistência e de motivação, porque tudo que é novo e que não seja imediato, é factor de desistência e de abandono. Deste modo, a elaboração do guião consistiu num aglomerar de informações que fui recolhendo individualmente, ou em pequenos grupos relativamente a determinados temas como a (etnia, a cultura, o casamento, o amor, o trabalho, entre outras...). Todas as reuniões que foram marcadas com os/as mais velhos/as nunca foram frequentadas por todos, nem muito produtivas, no sentido em que a influência que têm uns sobre os outros, faz sobressair uns e camuflar a criatividade e a imaginação de outros. Após este processo de recolha, iniciaram-se as sessões de construção técnica com a profissional do CLIA que foi destacada para nos ajudar. Logo na primeira sessão as características da impaciência e do imediatismo foram visíveis, alertando-nos para a necessidade de preparar motivações e alternativas constantes. Nesta participação evidenciou-se muito a cultura de grupo ao nível da influência e da liderança de uns sobre os outros provocando avanços e recuos na nossa capacidade de persuasão e evolução do filme. Esta situação foi mais visível no momento em que todo o grupo permanecia no local.

Com o propósito de efectuar o filme promovemos diversas actividades interactivas que foram significativas para o reforço da relação, como a visita ao bairro, a fim de eles/elas filmarem e fotografarem aquilo que consideravam mais importante, a construção do cenário em diversos materiais, a escolha das músicas, o vencer do medo perante as câmaras, a aprendizagem do trabalho em grupo e a saída para as instalações do CLIA.

Ao longo do tempo fui tomando consciência que muita da ideologia da Ludoteca não está presente, neste momento, na prática do espaço (como a imposição de horários, de inscrições, de tempos próprios para as actividades, como o t.p.c) transformando-se este num ATL de porta aberta.

*Não concordava com a ideia de só terem a meia hora do fim do dia para fazerem os t.p.c. se lhes apetecia fazer antes e durante mais tempo, ou seja, se não se deve encarar os trabalhos de casa como uma obrigação, também o brincar não pode ser uma obrigação. Sendo que a imposição de uma hora explícita dificultou-me, por vezes, a percepção do espaço de manobra individual.*

(NT, Anexo VII)

A par deste trabalho no espaço da O.A e da participação com o CLIA, ainda pude contactar com outras áreas da ALP, como a Casa da Brincadeira que foi extremamente interessante pela observação directa de um espaço que se apresenta como uma verdadeira Ludoteca, e a participação na animação de espaços públicos da cidade, no âmbito do projecto da Ludicidade 2006 no Parque da Cidade e na Mata da Pasteleira. Estes momentos ilustraram-me a valorização e a realidade de um trabalho em favor do jogo e do brincar na animação sócio-educativa, realçando a verdadeira acção da ALP. Todos estes momentos foram de grande riqueza em termos de aprendizagens, de conhecimentos, de partilha de saberes e de interacções significativas para o meu crescimento pessoal e profissional.

A festa surpresa de despedida que me organizaram, e alguns presentes individuais, foram as maiores gratificações e conquistas que poderia ter tido no fim de um processo desgastante, mas muito rico. Considero que agora não seria o fim, mas o início, visto que a relação está finalmente construída, mesmo com aqueles com quem eu julguei não estar.

*É mau quando nós começamos a relacionarmo-nos com pessoas, e depois puff, vão-se embora. Mas tu não vais que eu não vou deixar.*

(NT,

24/05/06, Anexo VII)

## 8 - ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA ANÁLISE DO PERCURSO

---

Nesta fase do relatório proponho-me a fazer uma ponte teórico-prática articulando reflexivamente as notas de terreno (Anexo VII) com as dimensões que se evidenciaram no percurso atrás descrito. Neste sentido, pretenderei analisar, aprofundadamente, algumas questões à luz da pertinência de algumas teorias.

“A teoria tem uma validade e pertinência local, tornando-se concreta apenas quando relacionada com uma situação empírica. Por essa razão, os conhecimentos produzidos pela investigação não são aplicáveis mas utilizáveis. [...] o que impede a sua transferência e aplicação noutro contexto.”

(Ferreira, 1996:14).

---

### 8.1. Relações, Representações e Questões em Torno da Realização Escolar

*Não vou mais à escola. Estou cansada e farta daquilo.* (NT,02/05/06, Anexo VII)

---

Nesta dimensão procuro analisar a relação existente entre o professor/a e o/a aluno/a, a aceitação que o sistema formal escolar tem das alternativas não-formais, e a possível correspondência entre as classes sociais desfavorecidas e o sucesso e o insucesso escolar.

Sendo a instituição em que me integrei uma alternativa ao processo de normalização da Modernidade, pergunto-me se será que esta já integra um paradigma emergente reconhecido sócio-culturalmente? O projecto da modernidade, segundo Boaventura (1991), divide-se em dois pilares orientadores da vida em sociedade, o pilar da regulação e o pilar da emancipação. Sendo que o primeiro refere-se ao controlo social, político, epistemológico, por parte do estado, do mercado e da comunidade, e o segundo, orienta-se pela racionalidade estético-expressiva, moral-prática e cognitivo-instrumental. Apesar do objectivo inicial ser o equilíbrio dinâmico entre ambos os pilares, o que se verificou e se verifica dominante é o pilar regulador que controla os comportamentos e mentalidades dos actores sociais. Por oposição, numa perspectiva pós-moderna, Boaventura (1991) propõe que se assuma um desequilíbrio dinâmico, em favor da emancipação com a cumplicidade da comunidade. Este foi o único princípio orientador do pilar da regulação que ficou inacabado e deixado em aberto pela Modernidade, na medida em que não se deixou contaminar pela racionalidade instrumental moderna, conservando as suas “virtualidades epistemológicas” (Boaventura, 1991, s/p) que são a participação, a solidariedade e o prazer.

Esta confrontação entre a regulação e emancipação expressa-se na confrontação entre a Associação de Ludotecas do Porto e a escola formal, designada por escola de massas, que nasce do princípio regulatório da modernidade e

apresenta-se como representante da uniformização e disciplinação, através de práticas pedagógicas monoculturais e etnocêntricas. Esta disciplinação é confrontada com as dificuldades causadas pela diversidade e diferença do público escolar, que estão associadas relações de poder entre os vários grupos que a frequentam que dá origem à relação de opressão antes mencionada. Nesta perspectiva, a sociedade rege-se por relações entre um grupo majoritário, a classe dominante, com nível de capital cultural, económico e educacional (Bourdieu, 1982; Harker, 1990) elevado que lhe permite ir de encontro às exigências escolares, e um grupo minoritário, desprovido de capital económico e cultural. Apesar deste ter acesso à escola pública, o facto de não corresponder ao “cliente ideal”, não lhe permite alcançar o sucesso, levando ao desenvolvimento da guetização, da humilhação, da exclusão e do sentimento de inferioridade.

Esta ineficácia da escola da Modernidade é sublinhada pela forma indiferenciada como esta trata os/as seus/suas alunos/as aumentando as desigualdades, e confrontada com a educação pós-moderna, no qual, os/as educadores/as e educandos/as são livres para construir o seu próprio modelo educativo, numa interação construtiva de um currículo geral, amplo e indeterminado, que se vai construindo por meio da reflexão discursiva.

Apesar do limitado contacto que estabeleci com a realidade escolar envolvente, poderei afirmar que as escolas que integram o grupo das crianças e adolescentes da ALP (a EB 2/3 Manuel de Oliveira, e a escola de 1º ciclo António Aroso) representam um modelo de escola formal que trata de igual modo todos os seus/suas alunos/as, ignorando o seu potencial e capital económico e social. Esta afirmação decorre da falta de abertura e indiferença que a escola e os professores atribuem à participação e integração da ALP no contexto escolar na tentativa de conferir uma nova dimensão à intervenção educativa aí existente.

***Estão fechadas à ideia de aprenderem coisas de maneiras diferentes mais interessantes, e fechadas à ideia de terem pessoas diferentes nas escola.***  
**(Entrevista -Anexo Vi)**

A ALP propõe-se dinamizar as bibliotecas e os recreios, assim como, integrar o currículo escolar através da sua flexibilização e da exploração de outros materiais, juntamente com o/a professor/a, pela inclusão do lúdico enquanto factor de aprendizagem.

“[...] verifica-se que as crianças crescem com poucas competências ao nível da recreação e do lazer. As escolas organizam-se muitas vezes, segundo uma lógica de preparação para o que é curricular, preferindo eliminar a arte, música, clubes de interesses, desporto escolar, entre outros, para poder investir

todo o tempo dos alunos em temas escolares e curriculares.” (Mundy, 1998, *cit por*, Freire, 2006:143), ignorando todas as tentativas de inovação metodológica.

Actualmente, a articulação mais substancial resulta da parceria estabelecida com o projecto ACREDITAR desenvolvido na escola E B 2/3 Manuel de Oliveira, mas mesmo assim, *tudo o que a equipa técnica fazia era sempre visto como contra os professores, nunca foi nada visto como se tivéssemos a trabalhar no mesmo sentido. Eles consideravam que a equipa técnica estava a trabalhar num sentido oposto deles.* (Anexo Vi).

Neste sentido, retomo o tema do escolar e o extra-escolar como dois modos de educação complementares distintos, que deveriam ser reciprocamente integrados, trabalhando em rede. Neste local em concreto, penso que seria extremamente benéfico para ambos a articulação da escola com as instituições extra-escolares, especificamente a ALP, pelo que trabalham para o desenvolvimento dos mesmos\sujeitos. Sendo que, a escola poderia perceber determinadas atitudes e comportamentos, actuando no sentido de uma maior integração, e a instituição poderia fazer um maior acompanhamento escolar contribuindo para a superação de algumas dificuldades. Após alguns contactos, somente com a escola de 1ºciclo, senti a abertura de alguns professores para que essa articulação pudesse ser realizada, propondo automaticamente a possibilidade de encontros quinzenais, entre mim e as professoras. Pretendia percepçionar a posição da escola perante as crianças, o lúdico e a brincadeira na escola, o elevado nível de insucesso escolar e as medidas alternativas para o combater.

Contudo, rapidamente me apercebi que essa articulação seria anulada pelo adiar de encontros. As professoras da escola revelam uma postura de desistência, no sentido de corresponderem o mau comportamento dos/das jovens ao seu insucesso, à sua capacidade, ao seu potencial e inteligência, negligenciando de imediato a hipótese de promover alguma mudança e mobilidade social. Este posicionamento demonstra um desconhecimento profundo dos/das alunos/as que frequentam o local, assim como da possibilidade de promoção de outras estratégias menos formais de ensino-aprendizagem.

*A professora assumiu que não promove momentos de convivência fora da sala de aula, nem procura saber das questões individuais de cada um, nem do seu dia-a-dia, atitude que poderá estar na causa de algum insucesso.*

(NT, 10/03/06 Anexo VII)

O tema da violência simbólica, repressiva e uniforme por parte dos professores, e do seu desinteresse pela vida dos alunos torna-se numa das razões principais do insucesso e desmotivação dos/das adolescentes pela escola, sendo que, considero que é fundamental ser pensada pelos profissionais da educação, como forma de não reforçar esse gap/ fosso, ainda que, a gestão equilibrada do poder seja importante para regular as relações, na relação pedagógica “[...] o professor pode dispor de todas as bases de poder para

influenciar o aluno.”, mas deve ser auto-regulado. (French & Raven, 1967 cit por, Ribeiro, 1990:145).

#### **8.1.1. A escola para as famílias**

A representação que os/as adolescentes têm da escola emerge como a reacção à imagem que a escola constrói deles, e aos vários castigos anti-pedagógicos que são aplicados (perder o intervalo, ir para a sala 13, repetição escrita da atitude), encarando-a como um desporto. Esta realidade foi difícil analisar, pelo que a existência de diferentes etnias no grupo levava a uma maior ambiguidade do “sentido” de escola. Os membros da etnia cigana vêem a escola como um local de privilégio para os rapazes, tornando-os mais cultos e respeitados, mas de brincadeira para as raparigas, no sentido em que estas ficam limitadas ao 1ºciclo. A valorização que atribuem à escola emerge quase como um passatempo até chegar a hora de casar, sendo as outras tarefas domésticas e familiares, prioritárias. No momento da adolescência, a escola começa a constituir um risco de sentimentos, afectividades e envolvimento inaceitáveis no seu culto para as raparigas, aplicando como única solução o abandono escolar. Contudo, constatou-se que as restantes famílias não-ciganas também não valorizam a escola como o melhor meio de emancipação individual, não participando nem investindo na vida escolar dos seus filhos/as. Considero que a escola não simbolizava uma referência para as famílias porque a sua infância também foi marcada pelo insucesso escolar, e posteriormente pelo abandono e trabalho precoce, sendo frequentemente culpabilizada por todos os insucessos das crianças. Neste sentido, a questão do capital cultural aliado ao capital económico repercute-se num ciclo de reprodução social patente nas actividades e estilos de vida quotidianos das famílias e das crianças.

#### **8.1.2. O olhar dos/das jovens sobre a escola**

O grupo dos mais velhos representa a escola como o espaço de socialização, de encontros, de namoros, de vivências, mas nunca como um espaço de investimento cultural e de aprendizagem. De facto, todas as crianças da ALP convivem banalmente com a reprovação, com as negativas, com as faltas disciplinares e os castigos na sala 13, reflectindo-se na baixa auto-estima e falta de confiança. Mas será que os professores também vivem essa realidade? Será que têm consciência do impacto que uma reprovação poderá ter na criança, na sua auto-estima, e na imagem que os outros têm dele, principalmente a família? Se por um lado, o conflito com o/a professor/a expõe o/a aluno/a perante o seu grupo de pares, dando motivos de orgulho e de rebeldia cativantes na pré-



adolescência, por outro lado, sentem a pressão das famílias que anseiam pelas boas notas. Esta situação cria um ciclo de insucessos que contribui para um modelo de reprodução social e cultural.

*Hoje fui para a sala 13, diz-me F. a rir-se. Porquê? Oh, a professora começou a mandar vir comigo apontou-me o dedo, levantei-me e insultei-a. Já é a segunda falta disciplinar.*

***Perguntei-lhe se tinha muitas negativas. Respondeu-me calmamente***  
**8. “– Porquê?” “- Não sei, perdi os livros todos.” “- Gostas dos professores?” “-De alguns.” “Mas tu gostas de andar na escola ou não?” “- Gosto.” “Sentes-te bem, ou gostas mais da sala 13?” “- Eu vou para a sala 13 quase todos os dias.” “E o que fazes lá?” “- Estudo com outro professor a mesma coisa que ia fazer na sala.”**  
**(NT,10/05/06, Anexo VII)**

Uma outra questão relativa à escola, que se realçou nos diálogos deles/as foi a do medo da transição do 1ºciclo para o 2ºciclo, que implica a mudança de escola.

***- Eu reprovei. E agora vou reprovar outra vez. – Porquê? – Porque não quero ir para a outra escola. – Porquê? – Porque não gosto daquilo. É uma confusão. Muita gente. É um molhe grande. – Mas não gostas da escola? Dos amigos? – Os mais velhos batem e dão cêpas. Mas a minha irmã e a S. já disseram que não deixam ninguém bater-me.***

**(NT,15/03/06, Anexo VII)**

## **8.2. Noção de Família e Modos Culturais de Vida**

Nesta dimensão procurei corresponder o ideal de família dos/das jovens, com a realidade envolvente, enquanto principais agentes educativos dos seus percursos. Parti da concepção de Szymanski (2001:16) de que

*“[...] a família se estabelece a partir da decisão de algumas pessoas conviverem, assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidados entre os adultos e deles para com as crianças que aparecem neste contexto.”,*

para pensar na noção que tinha de uma família negligente. A necessidade de conhecer os/as jovens levou-me a pensar que poderia intervir com as famílias, uma vez que, “Substancialmente, antes de educar uma criança, seria necessário educar a família e, antes da família, seria necessário poder educar a sociedade.” (Andreoli, 1998: 70), observando

primeiramente, o tipo de intervenção que a Associação de Ludotecas do Porto desenvolve com as mesmas.

Contudo, as famílias do bairro de Aldoar são como sombras invisíveis e implícitas, que perduram nas atitudes e sentimentos deles/as, mas que raramente se mostram ou manifestam. O contacto com as famílias foi limitado, ficando restringido aos encontros casuais, ou a alguns intencionais, como na festa de S. João que conseguimos reunir sete mães, sendo que o conhecimento que fui obtendo sobre as mesmas, resultou de conversas informais e da observação das brincadeiras e representações das crianças. Considero que a falta de envolvimento das famílias na Alp deveu-se à incompreensão da importância do brincar e do jogo, alegando que não pagavam para as crianças brincarem, que resulta do distanciamento cultural, social e do novo papel da mulher, da criança e do quotidiano infantil.

“No contexto familiar, tanto a mudança no papel da mulher, orientada ao trabalho, quanto o grande espaço ocupado pela televisão no quotidiano infantil, ou por outras actividades extra-curriculares, constituíram aspectos significativos na diminuição do estímulo para a brincadeira.”  
(Friedmann, 1992:28).

Contudo, a pertença e o respeito pela Associação foi diversas vezes, exposto em situações específicas.

*A Dª X trouxe o marido que saiu da prisão para conhecer a ALP. Queria que ele nos conhecesse. A N. estava radiante, a mostrar o espaço.*  
(NT,02/05/06, Anexo VII)

As mudanças que têm vindo a ocorrer no seio da família expressam-se, igualmente, pela dificuldade que os pais têm em gerir a atribuição de liberdade e a imposição de limites e regras, principalmente as famílias laissez-faire, reflectindo-se no modo como as crianças representam esses mesmos limites fora do espaço familiar. A relação das crianças com a família era marcada pela necessidade constante de provocação e chamada de atenção, realçando a valorização que atribuem às relações de poder, que normalmente são definidas pela posse de bens.

*Eu tenho uma televisão, uma play station, dvd. A minha mãe dá-me tudo.  
[...] se lhes oferecemos papel e canetas, dizem que têm um computador, se lhes damos um livro, dizem que têm uma play station, se lhes damos atenção dizem que não temos nada que nos meter na vida deles.*

(NT, 04/05/06 Anexo VII)

As questões de negligência, opressão, maus-tratos e violência, com que fui confrontada diariamente levaram-me a pensar na necessidade da intervenção familiar, e no conceito de família, enquanto um ideal,

“O que é ideal para um grupo de pessoas pode passar muito longe do que é ideal para outro. Há famílias e famílias, cada uma com a sua especificidade.” (Szymanski, 2001:50).

Szymanski (2001) aborda a questão de existirem duas concepções de família organizadas e implícitas em nós, a família real composta pelos modos de agir habituais dos membros de uma família, e a família pensada, ou melhor, idealizada, que parece ser a certa, a boa, a desejável. A contrapor surge a família vivida e real, “É a que aparece no agir concreto do quotidiano e que poderá estar ou não de acordo com a família pensada.” (Szymanski, 2001:27). As pessoas vão-se adaptando às exigências da vida, e vão adoptando novos modos de vida que se vão cristalizando em um vivido, às vezes, muito distante do pensado, que resulta da pressão de um grupo social. A valorização desta dualidade foi fundamental na compreensão das vivências do quotidiano e das aspirações futuras que vão comandar o percurso das/dos jovens.

Contudo, por vezes, a força do habitus é maior do que a força da esperança de mudança, cuja sobrevivência implica a ajuda de outras pessoas, “[...] alguém que facilite a descoberta de novas possibilidades de acção e auxilie na criação de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as relações.” (Szymanski, 2001:33). Esta problemática leva-me a reflectir em torno da necessidade ou não de os/as jovens perderem a sua cultura de origem ao passarem a integrar um conjunto de regras específicos da instituição (aculturação). Será que enfatizar o facto de não serem iguais aos pais, e de terem outras oportunidades tem de constituir uma cultura totalmente oposta? Neste sentido, é necessário problematizar e trabalhar a questão da família real com as crianças e os/as jovens, para que estes não se isolem numa família pensada, ilusória, imaginária e normalmente, impossível. Seta ajuda de possibilidade e possibilidade de ajuda estão fundamentadas no apoio institucional que a Alp procura fornecer às famílias.

### **8.2.1. Como olham os outros**

A ambiguidade da posição que detém perante os outros, reflecte-se na representação que têm do que é ser bom ou não, no seio da sua geração, permanecendo no dilema de se posicionar na realidade ou na ilusão. Neste sentido, o contraste entre aquilo que são e aquilo que queriam ser expressa alguma frustração no seu dia-a-dia, representados pelo modo apaixonado como falam, por exemplo do elenco e da trama da telenovela *Morangos com açúcar*. A dificuldade de separação do mundo perfeito da telenovela, realça as diferenças, aumentando as exigências materiais feitas aos pais, de modo a aproximarem-se mais do seu ideal (roupas, sprays, cds, penteados), de uma forma desproporcional às suas capacidades e à posição que ocupam na sociedade. Esta não aceitação e culpabilização constante do governo e da classe dominante é incutida nas crianças que desde pequenas

dizem que vão viver à custa do rendimento mínimo. Trata-se de uma nova geração que passou a exigir a ajuda e o apoio do outro.

*Emerge assim, a questão da caridade que tem vindo a adquirir diferentes e novas formas. Se por um lado a margem não gosta de se sentir inferior, reagindo negativamente à caridade, a classe dominante também já não é caridosa sem intencionalidades ou interesses, até mesmo publicitários. Deste modo, a caridade talvez se afirme como uma falsa caridade que integra todo um sistema real económico, político e social que é preciso manter.*

*Representam os outros como “betos”, apelando à sua imagem como a melhor Tu até és gira, é pena é seres beta., mas simultaneamente mostram ser iguais aqueles que eles gozam e criticam.*

(NT, 04/05/06 Anexo VII)

### 8.3. Discurso e Linguagem: na Comunicação inter e entre Grupos Sociais

---

Todos os mecanismos institucionais constroem-se na base de um conjunto de relações de poder que gerem a sua organização, filosofia e prática, às quais surge sempre aliada a questão da linguagem e da comunicação. Perante a minha intenção de perceber e conhecer o contexto e a cultura do Outro para que pudesse fazer uma apropriação aproximada dos seus sentidos, surge a necessidade de pensar na melhor forma de comunicabilidade e de interacção para interagir com aquele público alvo. No sentido em que,

“O discurso do outro, no momento em que o compreendemos, tem o poder de nos abrir a um outro sentido. (...) O discurso de outrem pode fazer-se valer perante mim, enquanto eu sou também, na minha fala, capaz de me deixar conduzir pelo movimento do diálogo em direcção a uma nova significação. É assim, que um “nós” virtual pode edificar-se. Ele autodetermina-se e declara-se na abertura do processo. Cada um está em diálogo consigo mesmo porque está em diálogo com o outro.”  
(Jacques, 1979, *cit por*, Lopes, 2001:38)

Assim sendo, torna-se fundamental estabelecer-se uma relação de reciprocidade e compreensão mútua, para que o diálogo seja possível. Este realce dado à dimensão dialógica da comunicabilidade humana, salienta a importância da linguagem como principal indicador da subjectividade.

**A relação de influência e de poder da linguagem é uma das questões que temos de ter em conta, enquanto profissionais da educação, quando abordamos a relação pedagógica e a relação familiar, pelo que é no seio desta última, que se desenvolve o**



*Ainda que todos falássemos português, eu sou uma “senhora” (raça branca), eles/elas são ciganos/as, eu sou uma beta, eles/elas são dreads, eles são de bairro, eu não tenho bairro De que bairro é que tu és?, logo, partilhamos de um conjunto de sistemas, de contextos, de identidades tão diversos, que se não houvesse um esforço comunicacional ao nível dos significados e valores, seria sempre uma estrangeira incompreensível.*

(NT, 22/03/06

Anexo VII)

#### 8.4. Trabalhar Com Jovens

---

“[...] é em acção com os seus contextos de vida que os adolescentes criam a base do seu próprio desenvolvimento, sendo o lazer um dos contextos privilegiados para agir.”

(Freire, 2006:141)

Ao longo do percurso de construção do projecto de trabalho, senti necessidade de pensar na estrutura e organização necessárias à compreensão de um grupo jovem, com todas as suas características, especificidades e instabilidades. A promoção de lazer na adolescência torna-se fundamental para a intervenção no processo de desenvolvimento do/da adolescente, no sentido em que, têm muito mais esse tempo, devido à ausência de obrigações externas, do que os adultos, e porque representa a fase essencial de formação pessoal e afirmação de identidade. Contudo, nem sempre sabem usufruir do mesmo, não retirando das actividades que realizam estímulos para o seu crescimento.

“[...] se os adolescentes procuram experiências significativas estruturadoras do seu crescimento, então torna-se necessário perceber o que fazem, que tipo de envolvimento têm nas várias actividades e mesmo como se estruturam no seu dia-a-dia e, sobretudo a percepção de bem-estar que retiram das suas experiências [...]”

(Freire, 2006:142)

Este foi o ponto de partida para o projecto do grupo de adolescentes que procurou abordar experiências significativas, com base no conhecimento que possuía sobre os seus interesses, as suas práticas e o modo como organizavam o seu quotidiano de forma a promover um maior envolvimento e participação. A animação sociocultural surge como o instrumento facilitador deste envolvimento nas experiências positivas que vão gerar bem-estar no/nas adolescentes, ao criar oportunidades de acção, actividades e situações do seu interesse. A ideia de se pensar num grupo jovem derivou da valorização que a ALP atribui à vida e aprendizagem em grupo, enquanto verdadeiros espaços de experiência e de formação de identidade. A importância de distinguir os pré-adolescentes das restantes crianças da Oficina de Animação decorre da necessidade visível que estes

têm de afirmarem a sua identidade pessoal e de se emanciparem numa nova fase de mudanças. Neste sentido, é importante renovar as instituições, não apenas ao nível dos espaços, mas ao nível da intervenção e da estrutura educativa, como modo de integrar e cativar os jovens. Com este intuito, senti bastante dificuldade em aceder à cultura juvenil específica do grupo, como forma de compreender as suas atitudes e comportamentos. Esta renovação implica uma remodelação do espaço que se deve orientar segundo o grupo, estar ao seu serviço e que exige uma estrutura flexível, aberta a todos os interesses, num clima de liberdade e respeito individual, que favoreçam a responsabilidade de cada um.

“[...] el servicio a los jóvenes no consiste en la pluralidad de propuestas e iniciativas que se dan en la actualidad, la exigencia prioritaria actual radica en la oferta de un proyecto. Es cierto, sobre todo trabajando con jóvenes, que ninguna acción carece de significado, pero no es menos cierto, que no se da acción educativa eficaz, sin referencia a un cuadro de objetivos.”  
(Martin,1991:169).

Seguindo este princípio, procurei elaborar um projecto livre, em permanente construção que os jovens foram moldando. Pretendia desenvolver uma relação entre o grupo, o/a adolescente e a instituição com o ambiente, (através do contacto com o exterior), valorizando o indivíduo no seio de uma actividade colectiva. Esta fase da vida torna-se fundamental para o exercer de conformidades e de poderes, mesmo por parte de profissionais que queiram desenvolver um trabalho com eles, pelo que o grau de influência é maior.

“El adolescente está saliendo de la fase infantil en que aceptaba pasivamente las afirmaciones y los modelos de los adultos, para pasar a rechazar todo tipo de autoridad y comenzar a percibir las incoherencias de muchos modelos que se le han presentado, pero la distancia entre deseos y posibilidades de realización es todavia muy grande.”

(Martín,  
1991:176)

Dentro do mesmo grupo, por vezes, concentram a função educativa em algumas pessoas específicas, ou porque as consideram muito importantes e marcantes na sua vida, ou porque lhes reconhecem o poder. As razões desta liderança e motivação promovidas pelo/a educador/a pode dever-se a dois parâmetros gerais, ou sua função técnica e capacidade de impulsionar o grupo para atingir determinado projecto e objectivo desejado, ou/e à sua função afectiva de reforçar e cativar a coesão do grupo. Como consequência estabeleceu-se no grupo uma dupla estrutura: a formal, quando um educador é imposto ao grupo com tarefas concretas, e a informal, que tem origem na

simpatia-antipatia dos seus membros, exercendo mais influência sobre os outros, designados de líderes. Esta distinção entre educadores adultos e líderes juvenis, são de extrema importância por parte de quem deseja trabalhar com este grupo, visto que, a relação entre estes (educador-líder) é que vai determinar a lógica dos processos formativos e a possibilidade ou não, dos projectos progredirem. Contudo, o adulto terá que ter muito cuidado, se adoptar uma postura informal, pelo que o líder pode passar a ocupar o modelo institucional, prejudicando a autoridade educativa do educador. Esta relação foi sempre doseada por mim, pelo que na presença das líderes, o poder e influência que tinha sobre alguns ficava anulado.

Na construção do projecto do grupo e do filme, para além de reflectir no grau de interacção, da estrutura hierárquica que os caracteriza e da coesão de grupo, foi necessário projectar a existência de objectivos comuns que afectassem as metas pessoais de todos os membros. Sendo que, um dos objectivos consistia no aumento de auto-estima pessoal e da capacidade de trabalhar em equipa, ou seja, proporcionar a aprendizagem da boa convivência ou a “aprendência do conviver” enquanto um processo em curso. (Miranda, 2003).

Pensando que seriam questões do seu interesse, procurei trabalhar as questões da sexualidade, da alimentação, da transição para a escola, das profissões, pensando em dinâmicas de grupo adequadas a adolescentes. Rapidamente me apercebi da dificuldade de reflectir sobre estes temas com um grupo que ainda não era grupo, mas um conjunto de pré-adolescentes instáveis e irregulares que procuravam um refúgio identitário de afirmação e alguma atenção. Constatei que eles/as é que devem definir quais os interesses e dúvidas sobre as quais querem conversar comigo, pelo que de outro modo, estaria a expô-los a situações delicadas e por vezes, perigosas que os/as poderiam afastar de mim para sempre. Percebi que esta foi a estratégia mais adequada para os conseguir aproximar de mim e conhecer os seus sentidos, relativamente a estes temas, que surgiram naturalmente no decorrer de conversas individuais ou de pequenos grupos, quase privadas ou escondidas de possíveis ouvidos do bairro, principalmente das raparigas oriundas da etnia cigana, cujo conceito de afecto, casamento e felicidade ultrapassam os nossos valores de senso-comum.

- *Já sabemos como se pode não ficar grávida. - Vocês querem ficar grávidas cedo? – Eu não. Só lá para os 21. – Já viram o trabalho que dá ter um filho o tempo inteiro? Cuidar dele. – Ele chorava e eu dizia “Cala-te que amanhã tenho de ir para a escola. Cala-te para eu ficar aqui na cama com o teu pai a ter mais filhos. Deixava-lhe o biberão e ia para a escola. Ele que comesse.*  
(NT, 15/03/06, Anexo VII)

- *Ninguém manda nos nossos sentimentos, nós não escolhemos. Na nossa raça não é assim. Nós não podemos namorar, só com o nosso noivo, ou então às escondidas. Antes do casamento as mulheres da família juntam-se*



*para verem se a noiva é virgem e se o noivo se vê que não é, há tiros, é um Ai, Deus que me acuda!* (NT, 22/03/06 Anexo VII)

Esta revolução de sentimentos das primeiras paixões ressentiu-se muito na instabilidade dos seus comportamentos, e na necessidade de colocar no filme um romance. A temática da perspectiva de futuro contradiz-se um pouco com a realidade, pelo que eles/elas lutam entre o desejo de independência e o constrangimento da realidade da comunidade.

*Ando a pensar na vida. Gostava de ser independente. Sair daqui, deste bairro. Às vezes gosto de ser cigana, outras vezes não.* (NT, 18/03/06, Anexo VII)

*Vou deixar a escola, não quero estudar mais. – Que queres fazer? – fico em casa, a arrumar as coisas, tratar dos meus sobrinhos, ir ao parque da cidade...* (NT, Anexo VII)

Uma vez que, o meu objectivo não eram as actividades em si, mas o conteúdo subjacente a elas tive em constante remodelação de propostas inconcretizadas, acabando por me contentar com os diálogos naturais que mantinha em qualquer situação, os momentos na horta, em torno dos girassóis plantados e “amados” por eles/elas, na construção do filme, e na permanência no nosso espaço. Tornou-se um espaço de conversa.

#### **8.5. Organização e Funcionamento Interno da Instituição: de Encontro às Profissões e Profissionalidades da ALP**

---

O meu objectivo relativamente à equipa técnica centrou-se na observação do aproveitamento educativo que os tempos de trabalho e de ócio tinham, e o modo como eram estimulados e programados pelos profissionais responsáveis. A equipa técnica com quem tive maior contacto foi a residente no espaço da Associação, sendo esta constituída por sete profissionais, formadas em diferentes áreas (Educação de Infância, Educação Social, Ciências da Educação, Animação Sócio-Cultural, técnica de Psicossocial e Gestão). O meu primeiro contacto com a equipa foi de necessidade de definir a intencionalidade de acção individual de cada profissional naquele espaço, a fim de definir para mim mesma qual a possível hierarquia existente. Contudo, rapidamente me foi esclarecido que o trabalho na Associação subsistia assente na cooperação e colaboração de todos para o mesmo fim, não estimulando deste modo a competitividade ou a necessidade de sobreposição de funções.

A lógica de funcionamento persiste na interajuda mútua e no reconhecimento de que as propostas e opiniões de todas são igualmente encaradas e trabalhadas em conjunto. Porém, na prática a separação das “duas salas” (escritório e Oficina) correspondia a uma separação técnica e relacional, provocada por ambas as partes, que prejudicava ambos os

espaços. Esta divisão levava a um maior isolamento da Oficina e a uma menor colaboração na elaboração das actividades e na riqueza de ideias que poderiam surgir. Apercebi-me que mesmo dentro da própria Oficina existia uma “leve” hierarquia que condicionava o investimento total de cada uma das profissionais individualmente. Neste âmbito, procurei esbater estatutos através da articulação dos dois espaços enquanto informantes importantes para a minha formação, visto que, cada técnica dava-me uma contribuição específica e um suporte necessário para a minha possível integração no grupo, quer de profissionais, quer de adolescentes.

Ainda que a minha interacção fosse geral, tive uma interacção mais profunda com as técnicas da Oficina, com quem colabava diariamente nas planificações e nas actividades propostas, apercebendo-me da desmotivação causa e consequência da revolução sentida no espaço. Nestes momentos de observação e de convivência senti-me totalmente integrada no grupo técnico de trabalho, na qual a partilha de experiências, de sentimentos, de angústias e de desejos foi uma constante para alicerçar a nossa relação. Considerei que em alguns momentos foram o meu apoio para ultrapassar a minha frustração e ensinaram-me a pensar que mesmo sem rumo a luz dos meus olhos deveria continuar a brilhar e a acreditar. Perante algumas lacunas com que me defrontei, procurei, ainda que, sem experiência profissional e sem subestimar ninguém, alertá-las para os factos, e pensar em estratégias conjuntas reforçando alguns pontos fortes individuais que estavam a ser negligenciados por elas próprias. Considero que implicitamente tentei ajudar na organização, e principalmente na motivação e dinâmica subjacente, através da promoção de possibilidades de interacção. Ao longo das reuniões de avaliação e de formação, implícita, a que fui assistindo, entre a coordenadora e as técnicas, constatei que a rebelião sentida nas crianças não se evidenciava quando estavam a trabalhar com outras profissionais, evidenciando a dependência que o comportamento das crianças tem no tipo de trabalho e de orientação que se promove num espaço e da relação afectiva que têm com esse adulto orientador

O quebrar do gelo entre os dois espaços ocorreu nas várias actividades em que trabalhamos em conjunto, como o Caça ao Tesouro, a Ludicidade, entre outras, melhorando o bem-estar e a união da equipa ao ponto de ter repercussões nas actividades, nas motivações das técnicas e no envolvimento de todas no trabalho da Associação.

*Foi um bom trabalho em equipa, que mobilizou quase todas as técnicas e gerou uma maior coesão, temporária ou não, porque exigiu um esforço de todas na construção do jogo. [...] Procurei envolver sempre todas as técnicas e pô-las a par de todas as mudanças e ideias que achava necessárias, não querendo que nenhuma se sentisse fora do jogo.*

(NT, 25/05/06  
Anexo VII)

Contudo, após várias observações, algumas conversas, e uma análise das entrevistas das técnicas (Anexo V) foi possível detectar algumas diferenças no discurso que poderão estar na base das diferenças de actuação, relativamente à formação e integração que tiveram na entrada para a ALP, (umas sim, outras não) e à postura que tomam perante os trabalhos de casa, no sentido de identificarem as dificuldades de aprendizagem e saber explorá-las a partir do jogo e da brincadeira nas outras actividades. Considero que esta desigualdade se deve a ambas as partes, no sentido de umas não se sentirem bem por estarem a ensinar, e outras por estarem a pedir que lhes ensinem. Neste sentido, penso que a questão da recepção da/do profissional deveria ser mais trabalhada, no sentido de lhe promover uma maior formação (formação de ludotecários, deveria manter-se) do que é uma ludoteca, quais os seus objectivos, as suas pretensões, as suas limitações, mostrar-lhes alguns exemplos práticos e profissionais, para que estes/as não permaneçam numa ambiguidade entre o poder e a liberdade, entre o ATL e a Ludoteca.

Outra questão que considero pertinente salientar é a necessidade que as técnicas deveriam ter do conhecer integralmente as várias valências da Associação, não só para que o trabalho de colaboração fosse realmente em rede, como para uma maior identificação com o local de trabalho. Neste sentido, considero que seria importante as técnicas da Oficina explorarem os outros espaços como a Casa da Brincadeira, enquanto um modelo de aprendizagem, e simultaneamente, toda a equipa técnica da ALP deveria partilhar, anualmente num encontro, o trabalho que construíram, referindo-me particularmente ao CLIA.

Confrontando a ideia de (Matallana e Saldaña,1995) que função educativa da ludoteca e da ocupação do tempo livre depende muito da orientação das educadoras no acesso ao lazer e ao espaço da brincadeira, orientando nos jogos, motivando, intencionalmente, determinadas experiências que desenvolvam as competências desejáveis, respeitando o tempo e o ritmo de cada um, com a Oficina identifiquei algumas diferenças. Ainda que estivesse presente nas educadoras as funções de articular e disponibilizar os materiais para favorecer um *desenvolvimento óptimo do jogo*, proporcionar e prever os materiais suficientes e adequados, perspectivando o desenrolar das actividades, e proporcionando tempos para a estimulação e descoberta lúdica, nem sempre estes objectivos foram alcançados, pelo que a necessidade de “dar lugar ao extraordinário” para manter acesa a chama da curiosidade e da motivação de um grupo específico, complexo e instável de crianças e jovens, foi esquecido, levando, por vezes, ao aborrecimento, à recusa, negação e caos. Esta fase menos produtiva alternou com fases mais positivas, em que a animação lúdica era mais valorizada na prática das actividades, assim como a “competência estratégica” (Gillet, 2006:91), por parte das educadoras, aumentando o número de propostas de experiências, materiais, de jogos que evitassem o cansaço da rotina. Porém, admito que para as educadoras torna-se complicado ter criatividade e inovações diárias não

requisitadas nos outros espaços de tempo livres habituais, que estão mais condicionados a uma grelha de actividades. De facto, elas não ocupam nem a posição de ludotecárias cuja actividade pode ser repetida diversas vezes, ainda que seja sempre diferente consoante as crianças, devido à rotatividade do público, nem de educadoras de ATL, cuja posição se limita à transmissão às crianças do que vão fazer.

## 9 – CONCLUSÃO

---

Olhando para trás, percorrendo com uma reflexão teórica toda a prática, considero que a minha intervenção no local de estágio procurou problematizar a capacidade que as novas estratégias metodológicas socioeducativas, promovidas pela animação sócio cultural têm de empulsionar a mudança social e cultural. Neste sentido, procurei através de uma intervenção comunitária e da concepção de um projecto de animação sociocultural com o grupo de adolescentes, projectar e aprender quais os novos espaços e tempos educativos que devem ser valorizados e reflectidos enquanto principais condicionadores da educação formal, assim como, fazer emergir as potencialidades camufladas pelo estereótipo “os/as meninos/as do bairro de Aldoar”.

Deste modo, procurei estabelecer pontes de contacto entre as famílias, a escola e a Ludoteca pelo que, não se pode pensar na educação sem pensar nas crianças e jovens enquanto sujeitos integrados em diversos microsistemas, contextos, sentidos, valores, habitus e códigos que os vão moldando. Partindo do princípio de que a educação surge como um projecto global, plurisistémico, que pretende ser um elemento de ajuda e apoio na resposta às necessidades sociais quotidianas e concretas da população que abrange, procurei projectar um conjunto de actividades e acções livres de lazer, associadas à animação sociocultural, que despertassem as representações e dificuldades das mesmas para além dos muros da escola e do formal. Nesta procura, considero que a ALP, enquanto mediadora social, deve repensar numa maior articulação entre a escola e a família, para que os casos de sucesso se evidenciem, pois caso contrário, este encontro será nada mais que um diálogo de surdos.

A Animação Sociocultural enquanto foco central da minha actividade, pretende ajudar na consicencialização dos indivíduos dos seus problemas e promover a integração social de todos, desenvolvendo “[...] valores que, acima do respeito pela diferença, permitam a convivência real em condições de igualdade e respeito mútuo, algo que implica pensar num projecto de sociedade: culturalmente aberta, socialmente inclusiva, economicamente equitativa.” (Callejas, 2006:65). Penso que as Ciências da Educação, enquanto uma profissionalidade que aborda cientificamente as questões educativas, tais como, a diferenciação pedagógica e a flexibilidade curricular, entre outros, não pode esquecer a

perspectiva emergente de uma Educação para o Lazer, enquanto complemento educacional da família, da escola e da comunidade.

Para concluir, procurei prospectar qual o futuro da ludoteca e da Animação Sociocultural, que nas palavras de uma profissional da ALP terá dificuldades em expandir-se.

*Eu acredito na filosofia de uma ludoteca, porém não é fácil implementá-la mas com muito trabalho e sobretudo com uma correcta e efectiva formação de técnicos lá chegaremos. Para já podemos implementar a filosofia as bocadinhos, que é o que a Oficina faz no fundo.*

(Entrevista-Anexo Viii)

Esta questão está intimamente relacionada com a posição que o ser humano ocupa e ocupará no futuro, numa sociedade que se projecta cada vez mais, individualista alienada, depressiva, agressiva, marcada pela falta de diálogo e de respeito. O indivíduo do futuro para o qual a animação sociocultural deve olhar é um “[...] homem pós-moderno [...]frio, institucional, distante, insociável, individualista, não solidário.” (Sousa Lopes, 2006: 570), que foge à ilusão pós-moderna de mudança, legitimando cada vez mais “[...] as diferenças sociais e económicas entre os diferentes estratos da população, assegurando o bem-estar aos detentores do poder político e financeiro.” (Sousa Lopes, 2006:574). As diferenças são legitimadas e aceites, mas raramente compreendidas e incluídas, é necessário acreditar que é possível um novo mundo, *pós- pós-moderno*, ou uma *moderna tradição*, e ter esperança de que um outro futuro possa surgir.

Termino este relatório com a sensação de que, ainda que, bastante limitada por questões de tempo, consegui atingir o “criar relação” tão problematizado no início do estágio, e consegui crescer com cada um dos novos sentidos, vidas e singularidades que me foram acompanhando das crianças, jovens, profissionais e amigas.

“Talvez valha aqui uma paráfrase ao dilema de um certo biscoito: somos humanos porque somos limitados ou somos limitados porque somos humanos? Não envelhecemos em grupo. [...]” Mas “Em cada grupo deixamos o nosso sinal e levamos inevitavelmente marcas alheias, resultantes de tantas doações que nos fazem, das quais tomamos posse e as quais agregamos, miscigenando-as às nossas. Não morremos de todo. Há-de viver muita coisa de mim. [...] Por isso a sensação de que há uma parte nossa que acompanha quem parte. Portanto é dizer: expiramos, mas não apagamos. Pois quem morre sem desaparecer atinge a imortalidade.” (Miranda, 2003:20)

## 10 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ANDER-EGG, Ezequiel. (1988). "Animacion sociocultural, educacion permanente y educacion popular", in Paulo, Freire; *et al. Una educacion para el Desarrollo*. Madrid: Fundacion Banco Exterior. pp.27-54.
- ANDREOLI, Vittorino. (1998). *Do Lado das Crianças: os perigos que rodeiam as crianças dos nosso dias*. Porto: Âmbar.
- BAPTISTA, Isabel. (2006). Para uma Pedagogia de Proximidade Humana: a educação no coração das comunidades, In Américo Nunes Peres, Marcelino Sousa Lopes (coord.). *Animação, Cidadania e Participação*. Editor: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP)
- BARBOSA, Fátima (2006). Tempo livre, Tempo de Anima In Américo Nunes Peres, Marcelino Sousa Lopes (coord.). *Animação, Cidadania e Participação*. Editor: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP)
- BENTO, Avelino (2006). A animação Serve as Ideologias: ou ela própria é já uma ideologia? In Américo Nunes Peres, Marcelino Sousa Lopes (coord.). *Animação, Cidadania e Participação*. Editor: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP)
- BODGAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORDIEU, Pierre (1982) "Reprodução cultural e reprodução social". In S. Gracio, *et al. Sociologia da educação I*, Lisboa: Horizonte, 327-369.
- BRUTO DA COSTA, Alfredo (1998). *Exclusões Sociais*, Lisboa: Gradiva.

- CABEZA, Manuel Cuenca (2006). Ócio e Animação: novos tempos In Américo Nunes Peres, Marcelino Sousa Lopes (coord.). *Animação, Cidadania e Participação*. Editor: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP)
- CALLEJAS, Gérman Vargas (2006). Imigração e Participação, novas Provocações para a Animação Sociocultural In Américo Nunes Peres, Marcelino Sousa Lopes (coord.). *Animação, Cidadania e Participação*. Editor: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP)
- CANÁRIO, Rui. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa – formação.
- CARIA, Telmo (1999). A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55, 5-32.
- FOUCAULT, Michel (1977) Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões, Petrópolis: Editora Vozes.
- FREIRE, Paulo (1970). Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra
- FREIRE, Teresa (2006). O lazer e os Adolescentes: dinamizar o envolvimento, promover o crescimento, perspectivar o desenvolvimento In Américo Nunes Peres, Marcelino Sousa Lopes (coord.). *Animação, Cidadania e Participação*. Editor: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP)
- FRIEDMANN, Adriana (1992). O direito de brincar. A brinquedoteca. São Paulo
- GILLET, Jean- Claude (2006). A animação entre a Marcha e a Democracia In Américo Nunes Peres, Marcelino Sousa Lopes (coord.). *Animação, Cidadania e Participação*. Editor: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP)
- GÓMEZ, José António Caride (2006). Animação Sociocultural, Globalização e Cidadania: a respeito da necessidade de uma nova pedagogia das culturas. In Américo Nunes Peres, Marcelino Sousa Lopes (coord.). *Animação, Cidadania e Participação*. Editor: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP)
- GRAWITZ, Madeleine (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris, Dalloz.

- LOPES, Blandina (2001). "A reconstrução do sujeito", In, Adalberto CARVALHO, (org.) *Filosofia da Educação: temas e problemas*, Porto: Edições Afrontamento, 37-59.
- MAISONNEUVE, Jean (1967). *A dinâmica dos grupos*. Lisboa: Edição "Livros dos Brasil".
- MARTÍN MARTÍN, F. Javier (1991). *Agrupaciones Juveniles* In Vitor Garcia Hoz (dir.). *Iniciativas Sociales en Educación Informal, Tratado de Educación Personalizada*. Madrid. Ediciones Rialp
- MATALLANA, Maria López, SALDAÑA, Jesús Villegas (1995) *Organización y Animación de Ludotecas*. Madrid. Editorial CCS
- QUINTANA CABANAS, J. Maria (1991). *Lá Educación más allá de la Escuela* In Vitor Garcia Hoz (dir.) *Iniciativas Sociales en Educación Informal, Tratado de Educación Personalizada*. Madrid. Ediciones Rialp
- SCURATI, Cesare (1991). *Identidad y Prospectiva de la Educación Extraescolar* In Vitor Garcia Hoz (dir.) *Iniciativas Sociales en Educación Informal, Tratado de Educación Personalizada*. Madrid. Ediciones Rialp
- SOUSA LOPES, Marcelino (2006) *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves. Editora: Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- PERES, A. Nunes. SOUSA LOPES, Marcelino. (2006) *Animação, Cidadania e Participação*. Editor: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP)
- SZYMANSKI, Heloisa. (2001) *A relação Família/Escola Desafios e Perspectivas*. Brasília: Plano Editora.
- YOUNG, Iris (2000) *La justicia e la política de la diferencia: feminismos*. Edición Catedra. Madrid
- YOUNG, Iris (1994) *Vida política e diferencia de grupo. Uma crítica del ideal de ciudadanía universal*. In CASTELLS, Carm. (org.) (1996) *Perspectivas feministas em teoria política*. Paidós. Barcelona



## **Anexo III**

### **Filme de Animação: Os Aldoaritos**

---